IV Caderno da Pedagogia

UEMG - Passos



Organizadoras
Taís Aparecida de Moura
Juliana Cristina Bomfim
Elidia Vicentina de Jesus Ribeiro

Pedro & João editores

IV CADERNO DA PEDAGOGIA
UEMG - PASSOS

Pedro & João
editores

Taís Aparecida de Moura
Juliana Cristina Bomfim
Elidia Vicentina de Jesus Ribeiro
(Organizadoras)

IV CADERNO DA PEDAGOGIA UEMG - PASSOS

Pedro & João
editores

Copyright © Autoras e autores

Todos os direitos garantidos. Qualquer parte desta obra pode ser reproduzida, transmitida ou arquivada desde que levados em conta os direitos das autoras e dos autores.

Taís Aparecida de Moura; Juliana Cristina Bomfim; Elidia Vicentina de Jesus Ribeiro [Orgs.]

IV Caderno da Pedagogia UEMG - Passos. São Carlos: Pedro & João Editores, 2026. 152p. 21 x 29,7 cm.

ISBN: 978-65-265-2750-4 [Digital]

1. Educação. 2. Pedagogia. 3. Formação de Professores. 4. Universidade do Estado de Minas Gerais. I. Título.

CDD – 370

Capa: Luidi Belga Ignacio
Ficha Catalográfica: Hélio Márcio Pajeú – CRB – 8-8828
Diagramação: Diany Akiko Lee
Editor: Valdemir Miotello
Diretores executivos: Pedro Amaro de Moura Brito & João Rodrigo de Moura Brito

Conselho Editorial da Pedro & João Editores:
Augusto Ponzio (Bari/Itália); João Wanderley Geraldi (Unicamp/Brasil); Hélio Márcio Pajeú (UFPE/Brasil); Maria Isabel de Moura (UFSCar/Brasil); Maria da Piedade Resende da Costa (UFSCar/Brasil); Valdemir Miotello (UFSCar/Brasil); Ana Cláudia Bortolozzi (UNESP/Bauru/Brasil); Mariangela Lima de Almeida (UFES/Brasil); José Kuiava (UNIOESTE/Brasil); Marisol Barenco de Mello (UFF/Brasil); Camila Caracelli Scherma (UFFS/Brasil); Luís Fernando Soares Zuin (USP/Brasil); Ana Patrícia da Silva (UERJ/Brasil).

Pedro & João Editores
www.pedroejoaoeditores.com.br
13568-878 – São Carlos – SP
2026

À todas as pessoas que se interessam por educação, em especial, aqueles e aquelas que são professores e professoras da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e atuam nas escolas públicas, por cada cantinho deste país.

Ninguém começa a ser professor numa certa terça-feira às 4 horas da tarde... Ninguém nasce professor ou marcado para ser professor. A gente se forma como educador permanentemente na prática e na reflexão sobre a prática.

Paulo Freire

Sumário

Apresentação 9
Taís Aparecida de Moura
Juliana Cristina Bomfim
Elidia Vicentina de Jesus Ribeiro

Prefácio 13
Welessandra Aparecida Benfica

A Educação Ambiental na Educação Infantil: caminhos para a construção de uma consciência ambiental 15
Giovanna Irene Andrade Alves
Maria Eduarda Silva
Márcia Pereira Cabral

A Educação de Pessoas Surdas no Brasil: aspectos históricos e legais 31
Ana Laura Silva de Aguiar
Thaís Souza Oliveira
Juliana Cristina Bomfim

Educação republicana: a escola em Passos no contexto mineiro e nacional (1889-1930) 47
Luna Abrano Bocchi
Querem Priscila Faria Vaz

Nosso Corpo é Demais: aproximações entre literatura, narrativas gráficas e infâncias 61
Lorena Soares
Taís Aparecida de Moura

Os usos de inteligência artificial na educação: riscos e benefícios 75
Laura de Souza Andrade
Adelino Francklin

Políticas Públicas em relação à Educação Especial: uma análise em município do sudoeste mineiro 89
Nara Camila Correia
Elidia Vicentina de Jesus Ribeiro
Karina Elizabeth Serrazes

Por uma outra escola: apontamentos para uma formação crítica 105
João Lorandi Demarchi
Kayky Augusto da Silva

Resistam, amados livrinhos: sobre a importância de se trabalhar a literatura na escola **123**
André Carneiro Ramos
Cinara Nogueira da Silva

Um estudo sobre as atitudes em relação à matemática e a ansiedade matemática de estudantes de Pedagogia do sudoeste mineiro **135**
Gabriele Aparecida Cardoso Atanazio Veras
Paulyane Ferreira Barbosa
Giovana Pereira Sander

Sobre as organizadoras **151**

Apresentação

Taís Aparecida de Moura
Juliana Cristina Bomfim
Elidia Vicentina de Jesus Ribeiro

O IV Caderno da Pedagogia UEMG Passos, compõe uma coletânea que vem reunindo, ao longo dos últimos quatro anos, diversas publicações conjuntas realizadas por docentes e discentes do curso de Pedagogia, da Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG), unidade de Passos, a partir de trabalhos resultantes de pesquisas realizadas por meio de Trabalhos de Conclusão de Cursos (TCC) e de outros projetos de pesquisa, de extensão ou de ensino.

Estamos muito entusiasmadas pela qualidade das produções que se apresentam e acreditamos que possam contribuir com o campo da Educação, demonstrando que o saber da Universidade ultrapassa seus muros e pode atingir diferentes espaços e tempos.

Nesse intuito, a IV edição do Caderno da Pedagogia UEMG Passos, vem nos proporcionar leitura de diferentes temas, focos de estudos e conhecimentos elaborados, com visões daqueles e daquelas que foram instigados(as) a refletirem sobre questões pertinentes ao conhecimento pedagógico, sendo que discentes com o apoio de seus professores e professoras orientadores(as), estão em coautoria em cada capítulo.

No Caderno, neste volume, foi constituído por 9 capítulos, os quais serão detalhados a seguir. No capítulo um ***A Educação Ambiental na Educação Infantil: caminhos para a construção de uma consciência ambiental,*** as autoras Giovanna Irene Andrade Alves, Maria Eduarda Silva e Márcia Pereira Cabral, discutem as possibilidades de abordagem da Educação Ambiental (EA), junto às crianças de uma turma da pré-escola, tendo em vista abordagens lúdicas que podem propiciar conscientização sobre a temática.

Na sequência, o capítulo dois, ***A Educação de Pessoas Surdas no Brasil: aspectos históricos e legais***, produzido por Ana Laura Silva de Aguiar, Thaís Souza Oliveira e Juliana Cristina Bomfim, nos apresenta uma análise dos aspectos históricos e legas da Educação das Pessoas Surdas, de modo a compreender como essas abordagens emergiram no contexto brasileiro. Nesta pesquisa, as autoras apontam que é fundamental ter mais investimentos em pesquisas e políticas públicas voltadas para a Educação da Pessoa Surda, a fim de promover uma educação inclusiva e de qualidade.

No capítulo três, Luna Abrano Bocchi e Querem Priscila Faria Vaz, apresentam seus estudos sobre a ***Educação republicana: a escola em Passos no contexto mineiro e nacional (1889-1930)***. Nesse sentido, evidenciam que a escola, tal como a conhecemos, é uma construção ainda recente que se efetivou durante o período republicano no Brasil, e como tal, desenvolveram pesquisas de iniciação científica, de caráter bibliográfico e documental, a partir de autores e, também, análises das atas da Câmara Municipal de Passos, buscando identificar as iniciativas da referida instituição que contribuíram para o estabelecimento e a progressiva expansão do sistema educacional na cidade.

Nosso Corpo é Demais: aproximações entre literatura, narrativas gráficas e infâncias, de autoria de Lorena Soares e Taís Aparecida de Moura, traz, no quarto capítulo, reflexões fundamentadas no campo do Estudos da Infância. As autoras, partindo da obra Meninos brincando (1955) de Candido Portinari propõem a ampliação do olhar do pedagogo e pedagoga acerca dos conceitos de crianças e infâncias, a fim de explicitar o sujeito como um ser que aprende de diversos modos, incluindo o aprendizado por meio do corpo, interações e brincadeiras.

Logo a seguir, podemos encontrar no quinto capítulo, estudos importantes sobre ***Os usos de inteligência artificial na educação: riscos e benefícios,*** pesquisados por Laura de Souza Andrade e Adelino Francklin. Na pesquisa, foram analisadas se a produção e obtenção de conhecimento têm sido afetadas negativamente em cursos de licenciatura, em face da possibilidade de usos de aplicativos de IA. Os dados revelaram que é preciso estudar o conceito de educação midiática em relação ao uso consciente da IA na educação, com o intuito de contribuir com a formação de docentes e discentes.

No capítulo seis, ***Políticas Públicas em relação à Educação Especial: uma análise em município do sudoeste mineiro,*** as autoras Nara Camila Correia, Elidia Vicentina de Jesus Ribeiro e Karina Elizabeth Serrazes, realizam estudos acerca das políticas de educação especial, analisando suas repercussões, nos níveis, federal, estadual e municipal, apontando alguns aspectos legais e seus impactos nos municípios. A pesquisa visa contribuir com o debate acadêmico e sobre as políticas educacionais, ressaltando a importância da formação docente contínua, da disponibilização de recursos adequados e da criação de estratégias que promovam uma inclusão efetiva.

Por uma outra escola: apontamentos para uma formação crítica, de autoria de João Lorandi Demarchi e Kayky Augusto da Silva, são fundamentadas considerações críticas sobre o modelo escolar hegemônico, cujo objetivo é contribuir com uma argumentação teórica sobre qual deve ser o papel da escola na sociedade contemporânea.

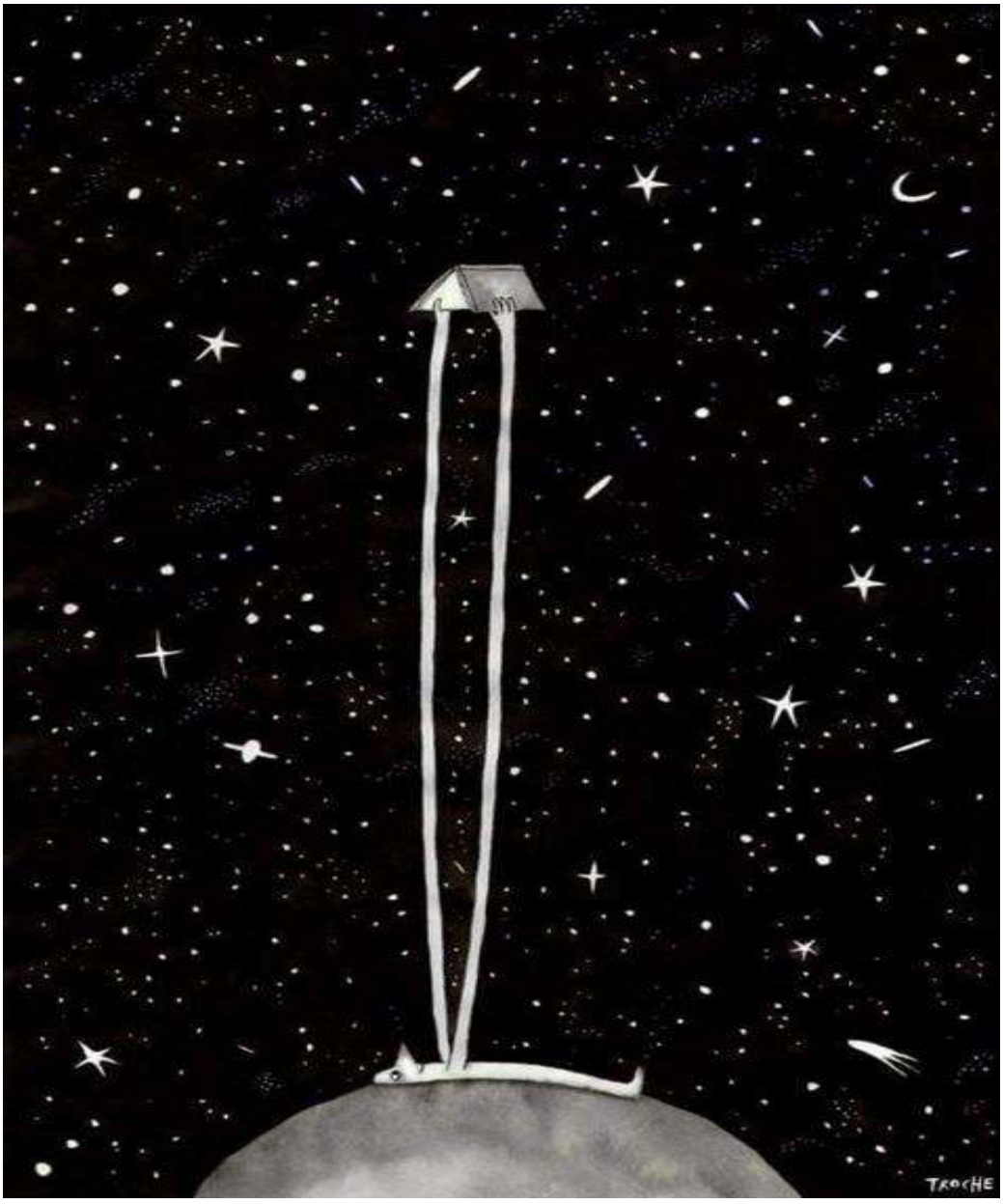
Assim, no capítulo sete, são delineados princípios que orientem uma escola pautada pela formação crítica e que não resuma a experiência formativa aos seus muros.

Na sequência, o autor André Carneiro Ramos e a autora Cinara Nogueira da Silva, apresentam ***Resistam, amados livrinhos: sobre a importância de se trabalhar a literatura na escola***. No capítulo oito, autor e autora, convidam-nos a refletir sobre a importância da literatura em nossas vidas, assim como a urgência de se promover um ambiente propício para a leitura, seja em sala de aula ou fora dela. Considerando o contexto de vida atual, num mundo onde a informação é hoje consumida em fragmentos, problematiza-se que a leitura de um romance, ou de um poema, infelizmente, a cada dia se torna um desafio intimidador. Portanto, são aprofundadas reflexões a respeito do papel do professor para se trabalhar a leitura na escola, nestes tempos tão conturbados.

E, finalizando, o capítulo nove, apresenta ***Um estudo sobre as atitudes em relação à matemática e a ansiedade matemática de estudantes de Pedagogia do sudoeste mineiro***, desenvolvido por meio de pesquisa com a participação das discentes Gabriele Aparecida Cardoso Atanazio Veras e Paulyane Ferreira Barbosa, orientadas pela docente Giovana Pereira Sander. Ao avaliar como se caracterizam as atitudes em relação à Matemática de estudantes de Pedagogia foi possível constatar que os participantes tendem a ter atitudes negativas, com pontuação abaixo do ponto médio da escala. Quanto ao nível de ansiedade matemática constatou-se que esta tende a ser alta, sendo que poucos participantes apresentaram nível de ansiedade matemática baixa ou nenhuma ansiedade e quase a metade dos participantes apresentaram ansiedade matemática alta ou extrema ansiedade. Portanto, a partir da pesquisa, observa-se a necessidade de trabalhar os sentimentos dos estudantes em relação à Matemática durante a formação.

Dadas às considerações da riqueza dos textos que compõem este volume, pausamos nossa apresentação, desejando que a leitura seja prazerosa, sensível e, ao mesmo tempo, disruptiva. Afinal:

Definitivamente não somos iguais,
e é maravilhoso saber que cada um de nós
que está aqui é diferente do outro,
como constelações.
O fato de podermos compartilhar esse espaço,
de estarmos juntos viajando não significa que somos iguais;
significa exatamente que somos capazes de
atrair uns aos outros pelas nossas diferenças,
que deveriam guiar o nosso roteiro de vida.
Ailton Krenak



Artista Troche
Fonte: https://br.pinterest.com/pin/6051780743244428/

Prefácio

Sou eu que vou seguir você
Do primeiro rabisco até o be-a-bá
Em todos os desenhos coloridos vou estar
A casa, a montanha, duas nuvens no céu
E um sol a sorrir no papel...
(O Caderno, Toquinho, 1983)

Inicio esse prefácio com a alegria da musicalidade de Toquinho. Lançada em 1983, para o álbum Casa de Brinquedos, a música revela como um suporte de escrita pode se tornar um companheiro fiel em todas as etapas de nossas vidas. O caderno que tenho em mãos pode ser assim nomeado. Ultrapassando a materialidade física, ele tem uma história, que pode ser contada a partir dos cadernos anteriores. Retomar essa história é deixar aqui marcada a dedicação de muitas mãos. A cada caderno lançado, o Curso de Pedagogia nos brinda com novas experiências, que compartilhadas, nos induz a pensar os rumos da educação brasileira.

No I Caderno foi materializado o desejo de contar a história de um Curso na área da Educação- A Pedagogia-UEMG-Passos, trazendo o sentido de vivências e experiências da (o) Pedagoga (o) em diferentes espaços. O caderno abordou a formação inicial e continuada por meio da apresentação de pesquisas realizadas pelas (os) estudantes em Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) e Iniciação Científica (IC), bem como as produções dos grupos de estudos e pesquisas liderados pelas (os) docentes, realizadas nos anos de 2020 e 2021.

A continuidade dos trabalhos do Curso pode ser vista no II Caderno, que foi organizado por um coletivo de pesquisadoras (es) com discussões e reflexões no campo educacional. Apresentou pesquisas voltadas aos dilemas, desafios e perspectivas da educação na atualidade e as práticas educativas em diferentes áreas do conhecimento e em diversos contextos.

O III Caderno por sua vez veio para reafirmar a condição fundamental em que esses textos são produzidos: o coletivo. A continuidade das publicações revela que há um amadurecimento acadêmico, fruto de parcerias de discentes e professores, na busca por fortalecer o processo formativo que se estabelece no cotidiano da sala de aula. É possível ver nesse Caderno a intenção de evidenciar e marcar o papel social fundamental da universidade pública na construção de uma sociedade mais inclusiva, dialógica e democrática.

Assim, nessa história contada pelas relevantes produções acadêmicas dos Cadernos referenciados nesse breve prefácio, o curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG), Unidade Passos, dá mais um passo nesse percurso, trazendo até os leitores o IV Caderno. Os importantes diálogos que constituem essa obra ampliam as conversas com quem gosta de ensinar.

As temáticas são variadas em virtude de um objeto valioso: a educação. Assim, podemos ler com propriedade sobre a interface educação ambiental e infâncias, as abordagens sobre a educação de pessoas surdas, com contribuições à história da educação mineira. Fundamental é perceber também que as preocupações com o corpo, os livros e suas aproximações com a Literatura e infâncias estão presentes na obra. A educação especial, abordagens sobre a Matemática e as condições de seu ensino-aprendizagem também pulsam nos textos, denotando a incrível capacidade da Universidade e seus docentes formarem licenciadas (os) em Pedagogia para atuarem em múltiplos cenários da educação.

O tom e a musicalidade de Toquinho nos traz de volta à intenção da elaboração do IV Caderno da Pedagogia e nos convida à leitura:

O que está escrito em mim
Comigo ficará guardado, se lhe dá prazer
A vida segue sempre em frente, o que se há de fazer?
Só peço a você um favor, se puder
Não me esqueça num canto qualquer.

Um convite que se amplia quando você pode levá-lo para onde for, no formato que desejar. Espero e anseio profundamente que você possa tornar a escola um lugar onde seja possível estudar, amar e ser mais feliz, por meio da leitura dos textos lidos aqui.

Welessandra Aparecida Benfica

Educação Ambiental na Educação Infantil: caminhos para a construção de uma consciência ambiental

Giovanna Irene Andrade Alves[1]
Maria Eduarda Silva[2]
Márcia Pereira Cabral[3]

Introdução

Neste capítulo serão apresentados os resultados advindos da pesquisa realizada para o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), junto ao curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG Passos), orientada pela Profa. Dra. Márcia Pereira Cabral.

A pesquisa teve como objetivo central discutir as possibilidades de abordagem da Educação Ambiental (EA) junto às crianças da Educação Infantil (pré-escola). De forma mais específica, buscou-se também analisar referenciais legais e curriculares acerca da Educação Ambiental em espaços escolares, refletir sobre as vivências de EA na Educação Infantil (EI) e discutir como abordagens lúdicas de EA na EI podem contribuir para a construção de uma formação consciente. Além disso, a pesquisa se amparou na seguinte problemática: Como as práticas pedagógicas voltadas à Educação Ambiental na Educação Infantil podem contribuir à formação de uma consciência ambiental?

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996), coloca a Educação Infantil como a primeira etapa da Educação Básica, tendo como finalidade o desenvolvimento integral da criança. Portanto, é na Educação Infantil que as crianças constroem valores e conceitos para a vida, oportunizando o desenvolvimento de condutas voltadas à conservação ambiental (Verderio, 2021).

A pesquisa se justifica pela premissa de que as práticas voltadas à Educação Ambiental necessitam de maior visibilidade na Educação Infantil, uma vez que contribuem para o desenvolvimento integral das crianças. Para Reigota (1998), enquanto proposta pedagógica, a EA visa a conscientização, a mudança comportamental, o desenvolvimento de competências de avaliação e a cooperação dos educandos. Notamos

[1] Graduada em Pedagogia pela Universidade do Estado de Minas Gerais – UEMG. E-mail: giovannaribeiromkt@gmail.com.
[2] Graduada em Pedagogia pela Universidade do Estado de Minas Gerais – UEMG. E-mail: maria.eduardasjh20@gmail.com.
[3] Graduada em Pedagogia e Geografia. Mestre e doutora em Geografia. Docente do curso de Pedagogia pela Universidade do Estado de Minas Gerais - UEMG. E-mail: marcia.cabral@uemg.br. Link do Lattes: https://lattes.cnpq.br/5465388693899995.

assim, um papel fundamental das instituições de Educação Infantil no processo de construção de novas relações significativas com o meio que nos rodeia, permitindo a formação de sujeitos com consciência ambiental.

Para alcançar os objetivos propostos, recorremos ao estudo de caso (Lüdke; André, 1986), amparado pela abordagem qualitativa na análise dos resultados (Gerhardt; Silveira, 2009).

1 Educação Ambiental na Educação Infantil: primeiros passos rumo à construção da consciência ecológica

A infância é concebida por Ariès (1986) como uma construção histórica e social, sendo a primeira "idade da vida", em que a criança tem como função social o brincar. Assim, reconhecer as crianças como cidadãos, sendo sujeitos históricos e criadores de cultura é uma condição para que se atue no sentido de favorecer seu crescimento, reconhecendo seus saberes e oferecendo atividades significativas (Kramer, 1999).

Desse modo, a Educação Infantil deve compreender a criança em sua pluralidade, tendo em mente o "direito de ser criança", de uma infância com experiências significativas e alegres, de modo prazeroso, tendo como ponto de partida a educação lúdica (Almeida, 1995, p.11).

Nesse sentido, os documentos norteadores da prática pedagógica da EI, vão evidenciar a aprendizagem por meio da ludicidade. A Base Nacional Curricular Comum – BNCC, garante para a EI os direitos de aprendizagem: *conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se*. A partir deles, são estabelecidos campos de experiências que promovem o desenvolvimento de diferentes habilidades de acordo com seus objetivos: O eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação; e Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações (Brasil, 2018).

Já que a EA apresenta caráter interdisciplinar, a articulação entre os conhecimentos ambientais e o currículo escolar pode ser um desafio, contudo, vivências que aproximem as crianças ao meio natural devem ser iniciadas e valorizadas. Um simples exemplo seria o plantio de hortas e jardins no espaço escolar, permitindo que os alunos vivenciem os ciclos da natureza, além dos cuidados com os seres vivos (Grzebieluka; Kubiak; Schiller, 2014).

A Educação Infantil se torna o lugar apropriado para as novas perspectivas de olhar o mundo, ampliando o leque de conhecimentos que vão além do meio ambiente

como árvores e plantas. Indo ao encontro à construção da consciência de que o sujeito é atuante nas problemáticas ambientais, sendo ele o responsável por refletir e agir na reversão do atual quadro de degradação ambiental.

Compreendemos assim, que a Educação Ambiental na Educação Infantil deve propiciar o início da formação de um sujeito ecológico, que é concebido por Carvalho (2017, p. 53) como "[...] um sujeito ideal que sustenta a utopia dos que crêem nos valores ecológicos", de modo que a EA desperte uma consciência ecológica[4], possibilitando o reconhecimento do sujeito como participante nas responsabilidades pelo mundo social e natural, possibilitando a consciência crítica ecológica.

2 Caminhos metodológicos e caracterização do cenário da pesquisa

A pesquisa aqui apresentada utilizou a abordagem metodológica do estudo de caso, pois analisa a realidade *in loco*. Para Lüdke e André (1986), o estudo de caso é uma estratégia de pesquisa que pode ser simples e específico, ou complexo e abstrato, devendo ser sempre bem delimitado.

Além disso, a análise dos dados se amparou na abordagem qualitativa, buscando responder questões particulares em uma realidade que não pode ser quantificada, trabalhando com um universo de múltiplos significados, crenças, valores e atitudes (Minayo, 1994, 2000 *apud*. Suassuna, 2008).

Como instrumento de coleta de dados, optamos pela aplicação de práticas pedagógicas organizadas por meio de sequência didática para crianças da pré-escola. Sobre a sequência didática (SD), podemos afirmar que se trata de "[...] um procedimento simples que compreende um conjunto de atividades conectadas entre si." (De Oliveira, 2013, p.39).

Nesse contexto, a aplicação ocorreu em uma creche da rede pública [5]de ensino de um município do sudoeste mineiro,[6] que atende em média 186 crianças desde o berçário (a partir de 6 meses) até a pré-escola (5 anos e 11 meses). Como recorte de participantes, foram selecionadas duas turmas da pré-escola (pré de 4 e 5 anos[7]) com cerca de 20 crianças em cada turma. A escolha dessas faixas etárias se deu pela compreensão de que as crianças

[4] Consciência ecológica é sinônimo de consciência ambiental.
[5]A coordenação responsável pela escola assinou o Termo De Consentimento Livre Esclarecido – TCLE autorizando a realização da pesquisa na instituição. Além disso, os nomes das crianças foram alterados, visando resguardar suas identidades.
[6] A escolha se deu por ser um espaço já conhecido das pesquisadoras, o que oportuniza uma melhor aproximação com as crianças.
[7] Esta é a nomenclatura utilizada pelo município em que a escola está localizada.

já deveriam apresentar experiências de formação ambiental no contexto escolar, mesmo que iniciais, que poderiam ser colocadas em análise. Tiriba (2010, p. 2) afirma que "[...] creches e pré-escolas são espaços privilegiados para aprender-ensinar porque lá as crianças colhem suas primeiras sensações, impressões, sentimentos do viver".

As atividades propostas na sequência didática foram realizadas em três encontros, com média de 40 minutos cada. As práticas pedagógicas foram realizadas separadamente com as crianças do pré de 4 anos e do pré de 5 anos, sendo gravadas em áudios que foram transcritos posteriormente. Ainda, foram feitos registros fotográficos e de desenho pelas crianças, além de anotações das percepções das pesquisas registradas nos cadernos de campo das pesquisadoras. Todos esses dados serviram de base para as análises que serão aqui apresentadas.

A sequência didática teve como objetivo verificar como as abordagens de Educação Ambiental na Educação Infantil podem contribuir para a construção de uma formação consciente. Além disso, visou promover vivências de EA, tratar questões de conscientização e preservação ambiental, estimular atitudes sustentáveis e a conexão com a natureza e estimular o olhar crítico sobre ações que interferem no meio ambiente e a reciclagem. Assim, as atividades foram baseadas no lúdico, que é base da Educação Infantil, tornando assim as ações mais próximas das crianças.

Desse modo, o trabalho pedagógico possibilitou que as crianças se expressassem de uma maneira livre e espontânea, visando contribuir a uma educação crítica e reflexiva já na primeira etapa da educação escolar.

3 Apresentação e análise dos resultados

3.1 Primeiro momento: iniciando os diálogos

No primeiro momento da sequência didática, foi proposta uma atividade diagnóstica, visando observar o que as crianças entendem sobre a temática ambiental. A atividade realizada no pré de 4 anos, foi a mesma do pré de 5 anos, para que fosse possível um comparativo de uma idade para outra. Neste sentido, visando melhor organizar a apresentação e análise dos resultados, serão apresentados aqui, sempre as práticas e os resultados da sala do pré de 4 anos e, em seguida, do pré de 5 anos.

No primeiro momento, buscamos apresentar a temática da Educação Ambiental e verificar a compreensão das crianças em relação a ela. Por isso, foram realizadas rodas de conversa com as crianças, em que foram feitas algumas perguntas como: "*O que seria o Meio ambiente? Como devemos cuidar dele? Será que fazemos nosso papel?"*.

Na turma do pré de 4 anos, visando compreender a percepção das crianças, questionamos o que seria meio ambiente. Foram respostas dadas à pergunta:

> *Porque as árvores crescem e fazem sementes. (Rafael, Pré de 4 anos)*
> *Como devemos cuidar do meio ambiente? (Pesquisadora)*
> *Não jogar lixo no chão. (Joana, Pré de 4 anos)*
> *Não cortar as árvores. (Mateus, Pré de 4 anos)*

Como é possível notar, no início, elas trouxeram apenas apontamentos sobre as árvores, pois acreditavam que somente elas faziam parte do meio ambiente. Porém como docentes, devemos entender que nesta faixa etária, a compreensão sobre o tema é pouco ampliada. Além disso, as crianças trazem consigo conhecimentos adquiridos em seus espaços de vivência que devem ser levados em consideração. É essencial considerar que essa compreensão reflete também a realidade que eles conhecem, suas vivências e experiências, que são fundamentais para seu desenvolvimento.

Para finalizar o primeiro momento, pedimos que as crianças fizessem um desenho sobre o que elas compreenderam do primeiro momento.

Figura 1- Desenho da turma Pré de 4 anos- Primeiro momento	**Figura 2** - Desenho da turma Pré de 4 anos- Primeiro momento
	
Fonte: Arquivo pessoal, 2023.	Fonte: Arquivo pessoal, 2023.

Notamos que as crianças se sentiram bem desenhando, pois através do desenho elas puderam mostrar o que elas entendiam sobre o meio ambiente. Além disso, os desenhos também mostraram a visão das crianças sobre o meio ambiente, representando o mundo e elementos da natureza, com árvores, flores e arco-íris.

Neste contexto, destacamos a importância do desenho na Educação infantil. Sendo assim, os desenhos comunicam, além de estados emocionais e sentimentos, conceitos e valores que as crianças construíram em relação a determinados objetos, pessoas ou acontecimentos (Longo; Narita, 2018, p.4)

Já na sala do pré de 5 anos, quando questionadas sobre o que seria “meio ambiente”, as crianças responderam:

> *As árvores têm que ser regadas todos os dias, para virar uma árvore bem grande e não morrer. (Pedro, Pré de 5 anos)*
> *As florzinhas dão mel, e todo mundo pega o mel da flor e põe em um pote de vidro pra comer. (Maria, Pré de 5 anos)*

É notório que na turma de pré de 5 anos, as crianças também têm a percepção que as árvores fazem parte do meio ambiente. Contudo, elas já apresentam uma percepção mais ampliada, trazendo, por exemplo, que as "flores produzem o mel" demonstrando uma ideia ainda que não tão complexa do que seria o processo de polinização.

Sobre os desenhos apresentados pelas crianças, destacamos os apresentados a seguir:

Figura 3 - Desenho Pré de 5 anos – Primeiro momento	**Figura 4**- Desenho da turma Pré de 5 anos – Primeiro momento
	
Fonte: Arquivo pessoal, 2023	Fonte: Arquivo pessoal, 2023

As crianças relacionam seus desenhos com aquilo que elas conhecem, uma vez que os desenhos não surgem do nada, eles vêm carregando as suas vivências. Segundo Gobbi e Leite (2002) as crianças desenham aquilo que está relacionado com a sua imaginação interligada com a sua realidade cotidiana, ou seja, o desenho é um significado do que ela já conhece.

No pré de 5 anos, as crianças inseriram na representação do Meio ambiente outros elementos além das árvores, trazendo conhecimentos da fauna e da flora. Como visto na Figura 4, as crianças representaram casas, mostrando que elas relacionam o meio ambiente ao "todo" e não apenas as árvores. Desse modo, notamos que as crianças já compreendem um elemento fundamental para as práticas de Educação ambiental: a compreensão de que o meio ambiente é resultado da interação entre o homem e o meio e tudo o que resulta dessa interação: "[...] na perspectiva interpretativa, ambiente é o lugar das inter-relações entre sociedade e natureza" (Carvalho, 2017, p. 65).

3.2 Segundo momento: a importância da reciclagem e reutilização

No segundo momento, que teve por objetivo apresentar para as crianças a diferença do lixo comum e do material reciclável, foi realizada, em primeiro lugar, uma roda de conversa, mostrando imagens de ambientes poluídos e ambientes não poluídos. Inicialmente, mostramos as imagens de um ambiente poluído e, em seguida, de um ambiente limpo, para compreendermos se elas sabiam por qual motivo aquele ambiente tinha sido poluído. Obtivemos as respostas apresentadas a seguir:

> *O que vocês veem na imagem? (Pesquisadora)*
> *Árvores (Márcia, Pré de 4 anos)*
> *E agora o que estão vendo? (Pesquisadora)*
> *Árvores com lixo (Mateus, Pré de 4 anos).*

Neste momento, apresentamos um exemplo da praça perto da creche em que a pesquisa ocorreu, pois é um ambiente que a maioria das crianças conhece. Essa comparação visou aproximar a temática da realidade delas.

> *Vocês já viram uma praça limpa igual a essa? (Pesquisadora)*
> *Sim. (Gabriel, Pré de 4 anos)*
> *A praça aqui perto da escola é limpa? (Pesquisadora)*
> *Sim, às vezes tem lixo no chão. (Marcia, Pré de 4 anos)*
> *Por que vocês acham que a praça ficou suja? (Pesquisadora)*
> *Tacaram lixo. (Rafael, Pré de 4 anos)*
> *O moço jogou lixo no chão. (João, Pré de 4 anos).*

A princípio, vale destacar que as crianças citaram o fato da praça estar com lixo como algo negativo. Assim, é perceptível que elas sabem que a poluição não pode ser considerada algo bom, trazendo a reflexão que alguém foi o responsável por aquele lixo estar lá. Pensando que o ambiente é construído através das relações do homem com o meio, a referência da praça possibilitou que elas pudessem refletir sobre seu espaço de vivência e pensar criticamente sobre o que é observado nele. Segundo Meyer (1991), o trabalho voltado à EA, deverá criar oportunidade em que

> Os alunos falam do vivido e do observado, aprendendo a encarar a construção do conhecimento como fruto também de suas vivências individuais e coletivas, algo vivo, em constante transformação. Não há a imposição da "decoreba", do aprender descolado da realidade (Meyer, 1991, p.42).

Em seguida, foram feitos alguns questionamentos:

> *Quando vocês vão à praça, vocês jogam lixo no chão? (Pesquisadora)*
> *Jogo lixo no lixo. (Mateus, Pré de 4 anos).*

Em seguida, apresentamos alguns materiais que foram coletados durante o ano. Alguns deles foram reutilizados e apresentados como brinquedos para que elas pudessem compreender que nem todo lixo precisa ser jogado fora e, portanto, alguns podem ser reutilizados para dar a eles outras utilidades. Trouxemos a pergunta sobre quais

brinquedos conseguiríamos fazer com materiais recicláveis. Sobre isso, as crianças indicaram:

Bonecos de tampinha. (Anthony, Pré de 4 anos)
Bebê reborn. (Melissa, Pré de 4 anos)
Carrinho. (Maria, Pré de 4 anos)
Flauta. (Arthur, Pré de 4 anos).

Esse momento trouxe diálogos bastante relevantes, pois as crianças indicaram brinquedos que realmente podem ser feitos com materiais recicláveis como o carrinho, por exemplo. Porém, elas também sugeriram brinquedos que não podem ser confeccionados com materiais recicláveis como, por exemplo, o *Bebê reborn*[8] *(Melissa, Pré de 4 anos).* Isso mostra que a criança usou a imaginação para associar os materiais à possibilidade de ter um brinquedo que ela gostaria.

Destacamos assim, a importância de atividades que permitam o uso da imaginação nas práticas da Educação infantil, visto que "[...] a imaginação é uma condição totalmente necessária para quase toda atividade mental humana" (Vigotski, 2009, p. 25):

Para finalizar esse momento, foi confeccionado um cesto da coleta seletiva para que as crianças pudessem compreender que é necessário separar o lixo no local certo. Para iniciar o processo da coleta seletiva, explicamos o que cada cor representa dentro da coleta, como o azul que representa o papel, o amarelo que representa o metal, o vermelho que representa o plástico e o verde que representa o vidro.

Já na turma do Pré de 5 anos foi realizada a mesma prática. A pesquisadora fez o questionamento, relacionando uma imagem de um ambiente poluído e um ambiente limpo e obteve as respostas a seguir:

O que aconteceu na imagem? (Pesquisadora).
Está suja. (Rafael, Pré de 5 anos).
Jogaram lixo (Miguel, Pré de 5 anos).
Quem jogou esse lixo aqui? (Pesquisadora).
O Rafael (Luís, Pré de 5 anos).

Pensando novamente no contexto em que cada criança vive e levando em consideração suas vivências, trouxemos para essa turma também o pensamento da praça que está perto deles.

Vocês já viram uma cena dessa aqui na cidade? (Pesquisadora)
SIIM/NÃÃO. (Turma, Pré de 5 anos)
A praça da nossa cidade é limpa ou suja? (Pesquisadora)
Limpa (Marcia, Pré de 5 anos).
Suja (Rafael, Pré de 5 anos).
Quando vou, jogo lixo no lixo. (Rafaela, Pré de 5 anos).

[8] Bebê *reborn* é um(a) boneco(a) realista que se assemelha muito a um bebê de verdade e é normalmente produzido de forma artesanal.

Nesta turma, através dos dados coletados, pudemos observar que as crianças já têm uma consciência do que fazer e o que não fazer. De acordo com a sua idade, elas já buscam realizar um cuidado com o meio ambiente, como dito por Rafaela (pré de 5 anos) "*Quando vou, jogo lixo no lixo*". Percebemos que ela já tem consciência do que fazer. Este é um elemento fundamental, pois se trata de um ponto de partida para a formação da consciência ambiental mais ampla a ser desenvolvida ao longo da escolarização da criança. Sobre a construção da consciência, Dias (2004, p. 523) indica que "[...] se trata de um processo permanente no qual os indivíduos e a comunidade tomam consciência do seu meio ambiente e adquirem novos conhecimentos, valores, habilidades, experiências e determinação que os tornam aptos a agir e resolver problemas ambientais presentes e futuros.".

Em seguida, apresentamos a temática da reciclagem. Neste momento, a turma do pré de 5 anos não foi tão participativa quanto a turma do pré de 4 anos que demonstrou mais interesse nas discussões sobre a questão do lixo. No entanto, observamos que no pré de 5 anos, as crianças têm um conhecimento mais amplo sobre reciclagem. Sobre isso, apresentamos os seguintes diálogos:

> *Será que isso tudo é lixo ou é material reciclável? (Pesquisadora)*
> *MATERIAL RECICLÁVEL. (Turma, Pré de 5 anos)*
> *Vocês falaram que esses aqui são os cestos de lixo, da coleta seletiva, o que é a coleta? (Pesquisadora)*
> *Reciclagem. (Miguel)*

Desse modo, falamos de reciclagem com as crianças, mostramos quais são os materiais que podem ser reciclados e indicamos como eles devem ser reciclados, cada um em seu devido lugar. Através destes diálogos, observamos que as crianças compreendem o que é reciclagem. Por isso, é fundamental que sejam desenvolvidas e ampliadas atividades que tratem desta temática que é muito importante, pois refletem ações na vida cotidiana que são muito benéficas ao meio ambiente, pois, segundo Rodrigues; Cavinato (1997, p.58) "[...] reciclar significa transformar os restos descartados pelas residências, fábricas, lojas e escritórios em matéria-prima para a fabricação de outros produtos.".

Por fim, abordamos com as crianças os usos que um material pode ter e apresentamos alguns brinquedos que foram feitos com materiais recicláveis. Sobre isso, destacamos o diálogo a seguir:

> *Nem tudo que a gente joga fora é lixo, algumas coisas ainda têm a utilidade antes de ir para o lixo, por exemplo, essa garrafa o que ela poderia virar antes de ser jogada fora? (Pesquisadora)*
> *Cortar a garrafa e fazer uma borboleta. (Rafaela)*
> *Furar ela embaixo vira um chuveirinho. (Miguel)*

Tal como na turma do Pré de 4 anos, observamos que as crianças entendem que materiais que seriam descartados podem ser reutilizados. Essa é uma perspectiva importante na atualidade que é marcada pela lógica capitalista da produção e do consumo. Assim, "[...] tanto o governo como a sociedade necessitam de mudanças de atitudes para que mudem sua forma de consumo, minimizando os resíduos que são gerados diariamente e alterando a forma de descarte dos mesmos no meio ambiente" (Borges; Oliveira, 2011, p.1).

A prática pedagógica escolhida para o segundo momento foi pensada para o desenvolvimento da temática do meio ambiente com as crianças, tendo como foco o lixo, os impactos que ele causa na natureza e quais ações podem ser implantadas para minimizar esses impactos. Com isso, acreditamos que além do desenvolvimento da criatividade, essas atividades contribuem para a construção de valores importantes, para a perspectiva da preservação ambiental e para a formação de cidadãos que sejam ecologicamente responsáveis. (Morgon, 2014).

3.3 Terceiro momento: Plantio de sementes de girassol

No terceiro momento, as crianças foram levadas para uma área verde da escola e questionamos o que eles viam naquela área. Sobre isso, as crianças do pré de 4 anos, apontaram:

> *Neste ambiente que estamos, o que estão vendo? (Pesquisadora).*
> *Árvores (Joana, Pré de 4 anos).*
> *Pássaros (Maria, Pré de 4 anos).*
> *Vocês estão vendo a árvore de manga? Qual sua importância? (Pesquisadora)*
> *Nos proteger (Julia, Pré de 4 anos).*
> *Para "tampar" o sol (Arthur, Pré de 4 anos).*
> *Qual a importância das árvores e flores? (Pesquisadora)*
> *Elas dão ar (Anthony, Pré de 4 anos).*

Por meio dos diálogos, observamos a compreensão que as crianças têm sobre as árvores darem o ar e a proteção. Além disso, optamos pelo deslocamento para essa área, para que eles pudessem ter um contato com a natureza de uma maneira direta e não somente dentro de uma sala de aula. Após essas reflexões, partimos para o plantio com as crianças de sementes de girassol, usando garrafas pets, com objetivo de enfatizar a reutilização.

> *Vocês conhecem essa semente? (Pesquisadora)*
> *É aquela que o papagaio come (Melissa, Pré de 4 anos)*
> *É semente de girassol (Arthur, Pré de 4 anos)*
> *Eu já comi está semente (Arthur, Pré de 4 anos)*

Destacamos a importância de práticas de Educação ambiental que possam ir além da sala de aula, explorando os espaços externos da escola ou mesmo outros espaços (Cascino, 2000), pois assim, as crianças poderão vivenciar as experiências de modo mais prático e vinculado ao seu cotidiano.

E como último momento, pedimos para que as crianças fizessem um desenho sobre a atividade, tendo como foco o que plantaram e sobre o que elas viram na área verde da escola.

Figura 5 - Plantio de semente, Pré de 4 anos	**Figura 6 -** Desenho pré de 4 anos
	
Fonte: Arquivo pessoal, 2023.	Fonte: Arquivo pessoal, 2023.

É importante enfatizar que cada criança tem uma leitura de mundo própria e a atividade do plantio da semente de girassol despertou o interesse delas. Além disso, notamos que as suas experiências nesses espaços eram restritas para alguns, pois durante o plantio, algumas crianças tinham medo de colocar a mão na terra, pelo fato de nunca terem tido contato com o "ato de plantar".

Ao analisarmos os desenhos, notamos que as crianças deram destaque a presença delas na área externa da escola, ressaltando a interação entre elas e a natureza que a atividade propiciou. Por isso, é de grande importância que o professor da Educação infantil busque promover atividades em que aconteça a interação da criança com a natureza, visto que elas têm grande relevância à medida que "[...] promovam a interação, o cuidado, a preservação e o conhecimento da biodiversidade e da sustentabilidade da vida na Terra, assim como o não desperdício dos recursos naturais; [...]" (Brasil, 2010, p. 26).

No terceiro momento, na turma do pré de 5 anos, realizamos a mesma atividade, levando as crianças para a área verde da escola, sendo feitos alguns questionamentos:

> *Estamos debaixo de onde? (Pesquisadora)*
> *Da mangueira (Rafael, Pré de 5 anos)*
> *Vocês sabem qual a importância das plantas e das árvores?*
> *O ar (Manuela, Pré de 5 anos)*
> *A manga (Luisa, Pré de 5 anos)*
> *A gente está debaixo do sol ou da sombra? (Pesquisadora)*
> *Na sombra (Turma)*
> *Vocês sabem me falar a importância das flores? (Pesquisadora)*

> *A importância é que ela faz o pólen pega um negócio que nos pode comer chamado mel. (Luís, Pré de 5anos).*

Analisando os diálogos, é perceptível que algumas crianças têm entendimento do processo de polinização. Por se tratar de um tema mais complexo, foi surpreendente perceber que elas compreendem um pouco do tema.

A atividade do plantio de semente de girassol também foi muito bem recebida pelas crianças que se mostraram interessadas durante todo o processo. Por fim, pedimos para que as crianças fizessem um desenho sobre a atividade e sobre o que elas apreenderam.

Mais uma vez, notamos que as crianças desenharam sua interação com a natureza com algo positivo e divertido. Essas representações são significativas, visto que segundo Gobbi e Leite (2002) os desenhos não surgem do nada, eles já acarretam algo que as crianças conhecem e vivem.

Figura 7- Plantio de sementes, pré de 5 anos	**Figura 8 -** Desenho pré de 5 anos
	
Fonte: Arquivo pessoal, 2023.	Fonte: Arquivo pessoal, 2023.

Diante do exposto, é importante afirmar que a sequência didática aplicada nas salas do pré de 4 anos e no pré de 5 anos, teve como objetivo promover vivências e a conscientização da preservação do meio ambiente. Desse modo, acreditamos que foi possível estimular a conscientização acerca da reciclagem, bem como a compreensão da importância de atitudes sustentáveis. Além disso, consideramos importante trazer a relação do contato com a natureza e estimular um olhar crítico sobre as ações que interferem no meio ambiente.

Desse modo, acreditamos que é fundamental que Educação Ambiental aconteça de forma constante na Educação Infantil, amparando-se no lúdico, a fim de despertar o interesse das crianças pela temática e a construção de uma consciência ambiental. É

necessário, contudo, compreender que essas práticas precisam preceder outras ações no ambiente educativo, visando ampliar o olhar das crianças acerca da temática ambiental.

Por tudo isso, afirmamos que as práticas realizadas na sequência didática foram iniciais, mas cumpriram o objetivo de despertar o interesse nas crianças para a temática e ampliar o olhar delas sobre o meio em que vivem e as interações existentes entre sociedade e natureza. Acreditamos assim, que tais práticas contribuem para uma formação mais crítica e reflexiva, voltada ao protagonismo das crianças.

Considerações finais

A partir do que foi apresentado, concluímos que a pesquisa atingiu os objetivos propostos, pois foi possível refletir sobre possíveis abordagens de Educação ambiental na Educação infantil, por meio da aplicação de uma sequência didática na pré-escola.

É notório, que a Educação ambiental ocupa determinado espaço dentre as políticas e diretrizes curriculares educacionais. Contudo, o espaço proposto e recebido ainda não é suficiente. A mera menção de que a Educação ambiental deve acontecer de modo interdisciplinar e contínuo, não garante a eficiência de uma formação ambiental crítica e consciente. Além disso, as abordagens ambientais recebem maior enfoque a partir dos anos iniciais do Ensino Fundamental, o que gera uma carência de propostas pedagógicas que auxiliem o docente na sua práxis educativa na Educação Infantil.

A aplicação da Educação Ambiental na Educação infantil partiu de possibilidades lúdicas, que favoreçam experiências e aprendizagens prazerosas, sendo observado neste estudo, através de contação de histórias, atividades de reciclagem e reutilização (que contribui para a criatividade das crianças), trabalho coletivo para criação de espaços verdes na escola, exploração do ambiente externo (busca por animais e plantas), entre outros.

A partir do estudo de caso, foi perceptível que as crianças apresentavam experiências ambientais no ambiente formal, ademais, esse processo deve se fazer de maneira contínua, para que haja o desenvolvimento de uma base para a consciência ambiental crítica e transformadora. Sendo assim, é importante que os docentes visualizem as lacunas na abordagem da Educação ambiental nos currículos escolares, em todos os níveis de ensino, buscando ampliar suas práticas com intuito de fomentar aprendizagens para além de conteúdos sistematizados, dando espaço para o explorar e brincar livre.

Assim, a problemática que norteou a pesquisa foi respondida à medida que as práticas pedagógicas desenvolvidas nas salas do pré de 4 anos e no pré de 5 anos

oportunizaram discussões e reflexões por parte das crianças, possibilitando novas abordagens por parte dos professores. Desse modo, acreditamos que é essencial que Educação ambiental esteja presente na Educação infantil, proporcionando vivências que levem as crianças a entender a importância da preservação do meio ambiente. Além disso, é fundamental que a Educação Ambiental tenha espaço nas práticas cotidianas, abandonando uma identidade turística ainda observada nas abordagens educativas e contribuindo à formação da consciência ambiental tão necessária na atualidade.

Referências

ALMEIDA, Paulo Nunes de. **Educação lúdica**: técnicas e jogos pedagógicos. São Paulo: Loyola, 1995.

ARIÈS. Philippe. **História social da criança e da família.** Rio de Janeiro: Editora Guanabara, 1986.

BORGES, Elaine Araújo; OLIVEIRA, Matheus Alves de. **Educação ambiental com ênfase no consumo consciente e o descarte de resíduos** – uma experiência da educação formal. 2011. Disponível em: https://nupeat.iesa.ufg.br/up/52/o/31_Consumo_consciente.pdf. Acesso em: 01 de out. de 2025.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, MEC, SEB, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares_2012.pdf. Acesso em: 01 de out. de 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/historico . Acesso em: 01 de out. de 2025.

CARVALHO, Isabel Cristina de Moura. **Educação ambiental**: a formação do sujeito ecológico. São Paulo: Cortez, 2017.

CASCINO F. **Educação ambiental:** princípios, história, formação de professores. 2° ed. São Paulo: Editora SENAC, 2000

DE OLIVEIRA, Maria Marly. **Sequência didática interativa no processo de formação de professores**. Editora Vozes Limitada, 2013. Disponível em: https://docplayer.com.br/5464911-Sequencia-didatica-interativa-formacao-de-professores.html . Acesso em: 01 de out. de 2025.

DIAS, Leonice; MARQUES, Maurício; DIAS, Lucas. Educação, Educação ambiental, Percepção Ambiental e Educomunicação. In: DIAS, Leonice; LEAL, Antonio; CARPI Jr., Salvador. **Educação ambiental**: conceitos, metodologias e práticas. Tupã: Ed. Anap, 2016. p. 12 - 44.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009. Disponível em: https://books.google.com.br/

books?hl=pt-BR&lr=&id=dRuzRyEIzmkC&oi=fnd&pg=PA9&dq=GERHARDT%3B+SILVEIRA,+2009&ots=94O6-0msGH&sig=rJCHyA5A2DmhnckW07BOFnOMdNg#v=onepage&q=GERHARDT%3B%20SILVEIRA%2C%202009&f=false. Acesso em: 01 de out. de 2025.

GOBBI, Marcia; LEITE, Maria Isabel. O desenho da criança pequena: distintas abordagens na produção acadêmica em diálogo com a educação. **Ata e desata. Partilhando uma experiência de formação continuada**. Rio de Janeiro: Ravil, p. 93-148, 2002. Disponivel em: https://www.inesul.edu.br/professor/arquivos_alunos/doc_1308621182.pdf. Acesso em: 01 de out. de 2025.

GRZEBIELUKA, Douglas; KUBIAK, Izete; SCHILLER, Adriane Monteiro. Educação ambiental: A importância deste debate na Educação infantil. **Revista Monografias Ambientais**, v. 13, n. 5, p. 3881-3906, 2014. Disponível em: https://periodicos.ufsm.br/index.php/remoa/article/view/14958. Acesso em: 01 de out. de 2025.

KRAMER, Sonia. O papel social da Educação infantil. **Revista textos do Brasil**, 1999. Disponível em: https://www.grupoinfoc.com.br/publicacoes/periodicos/p53_O_papel_social_da_Educacao_Infantil.pdf. Acesso em: 01 de out. de 2025.

LONGO, Cristiano da Silveira. NARITA, Stella. **Psicologia do desenho infantil:** uma proposta na perspectiva histórico-cultural. Rev. Psicologia.pt.p. 1-11, 2018. Disponível em: https://www.psicologia.pt/artigos/ver_artigo.php?psicologia-do-desenho-infantil-uma-proposta-na-perspectiva-historico-cultural&codigo=A1272&area=d10. Acesso em: 01 de out. de 2025.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MEYER, Mônica Angela de Azevedo. EDUCAÇÃO AMBIENTAL: uma proposta pedagogia. INEP: Brasília, 1991, p. 41-46. *In*: **Em aberto**: órgão de divulgação técnica do Ministério da Educação. INEP: Brasília, 1991.

MORGON, Simone Salustiano Pereira. Reciclagem como ferramenta de Educação ambiental para crianças de pré-escola. 2014. Disponivel em: https://repositorio.utfpr.edu.br/jspui/handle/1/21697. Acesso em: 01 de out. de 2025.

REIGOTA, Marcos. Desafios à Educação ambiental escolar. In: JACOBI, P. *et al*. (orgs.). **Educação, meio ambiente e cidadania**: reflexões e experiências. São Paulo: SMA, p. 43-50, 1998. Disponível em: https://repositorio.cetesb.sp.gov.br/server/api/core/bitstreams/92520fca-1829-4ad8-8602-9f8c45d5ffa4/content. Acesso em: 01 de out. de 2025.

RODRIGUES, F. L.; CAVINATO, V. M. **Lixo:** de onde vem? Para onde vai? Editora Moderna: 1997, p. 58.

SUASSUNA, Lívia. Pesquisa qualitativa em Educação e Linguagem: histórico e validação do paradigma indiciário. **Revista Perspectiva**, v. 26, n. 1, p. 341-77, 2008. Disponível em: https://pdfs.semanticscholar.org/8940/5aaa466e2f36d4aad28f4ce17fe6a919839c.pdf. Acesso em: 01 de out. de 2025.

TIRIBA, Léa. Crianças da natureza. **Anais do I Seminário Nacional**: Currículo em Movimento–Perspectivas Atuais. Belo Horizonte, 2010. Disponível em: https://www3.unicentro.br/brinquedoteca/wp-content/uploads/sites/117/2021/05/2.9_artigo_mec_criancas_natureza_lea_tiriba.pdf. Acesso em: 01 de out. de 2025.

VERDERIO, Leonardo Álisson Pompermayer. O desenvolvimento da Educação ambiental na Educação infantil: importância e possibilidades. **Revista Brasileira de Educação Ambiental** (RevBEA), v.16, n.1, p. 130-147, 2021. Disponível em: https://periodicos.unifesp.br/index.php/revbea/article/view/10617. Acesso em: 01 de out. de 2025.

VYGOTSKI, Lev Semyonovich. **Imaginação e criação na infância**. Apresentação e comentários: Ana Luiza Smolka; tradução Zoia Preste. São Paulo: Ática, 2009.

A Educação de Pessoas Surdas no Brasil: aspectos históricos e legais

Ana Laura Silva de Aguiar[1]
Thaís Souza Oliveira[2]
Juliana Cristina Bomfim[3]

Introdução

Primordialmente, este capítulo é produto de uma reflexão que teve início no primeiro semestre de 2023. Na condição de discentes do curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Minas Gerais (UEMG), nós autoras, Ana Laura e Thaís, cursamos a disciplina "Educação especial e inclusiva", ministrada pela professora Juliana Bomfim, a qual nos orientou no percurso da pesquisa. Desse modo, a partir de algumas aulas, tendo como base discussões em sala de aula a partir do estudo de autores e autoras de referência que nos trouxeram uma ótica distinta sobre a Educação Especial e Inclusiva, especialmente, sobre a educação de pessoas com deficiência auditiva/surdez. E assim, a partir das reflexões obtidas durante o percurso dessa disciplina, fomos instigadas a pesquisar de forma mais profunda sobre a temática que ainda é um desafio no cotidiano das escolas.

Cabe destacar, também, que este trabalho surgiu das inquietações provocadas pelas abordagens e métodos utilizados na educação pessoas surdas no Brasil, devido à nossa preocupação de como as crianças surdas foram e são alfabetizadas e como essa alfabetização vem sendo trabalhada nas escolas a partir de uma abordagem inclusiva. Portanto, é necessário compreender as abordagens de educação de pessoas surdas existentes e analisá-las de acordo com as transformações e seus contextos históricos.

Nesse contexto, buscamos por meio desta investigação, responder a seguinte indagação: Como se deu historicamente a educação das pessoas surdas no Brasil, em seus aspectos históricos e legais? E a partir desta problemática, traçamos por objetivo analisar os aspectos históricos e legais da Educação das pessoas surdas, de modo a compreender como essas abordagens emergiram no contexto brasileiro.

[1] Graduada em Pedagogia. Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG), unidade acadêmica de Passos. E-mail: ana.2138261@discente.uemg.br.
[2] Graduada em Pedagogia. Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG), unidade acadêmica de Passos. E-mail: thais.2138269@discente.uemg.br.
[3] Doutora em Educação pela Universidade Federal de São Carlos. Docente do curso de Pedagogia da Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG), unidade acadêmica de Passos. *E-mail*: juliana.bomfim@uemg.br. *Link* do Lattes: https://lattes.cnpq.br/6940880835496541.

A metodologia originou-se de uma pesquisa do tipo qualitativa, de cunho bibliográfico. Nos pautamos em documentos, livros e artigos que trazem a realidade sobre a diferenciação das abordagens de Educação de pessoas surdas, sendo: a) Oralismo, ou o método oral, que é o método utilizado para capacitar a pessoa surda na produção da linguagem oral, ou seja, esse indivíduo precisa aprender a falar e para isso é necessário uma série de requisitos; b) Comunicação total, um segundo método que chegou no Brasil nos anos 1980, com a ideia de que a pessoa surda utilize simultaneamente fala, leitura labial, alfabeto manual e linguagem oral sinalizada; c) Bilinguismo que é o método que se mantém presente até os dias atuais, considera a Língua Brasileira de Sinais como primeira língua (língua materna) da pessoa surda e a língua portuguesa como segunda língua e, nesse sentido, o indivíduo assume a sua identidade como pessoa surda e passa a utilizar a Libras como sua língua.

Nessa perspectiva, de acordo com Ainscow (2009), a inclusão educacional é um princípio ético e humano, como um processo contínuo e permanente. No entanto, embora a Constituição de 1988 preconize a educação como um direito humano, sabemos que muitas vezes a lei não sai do papel uma vez que, a instituição escolar até matrícula o/a estudante público-alvo da Educação Especial, porém a inclusão pedagógica, que implica adaptar o espaço físico, o currículo, as abordagens, as estratégias de ensino e a avaliação às necessidades especiais da criança com deficiência, não se concretiza.

> Art. 1º É instituída a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania. (Brasil, 1998, s.p.).

Nesse contexto, analisar as políticas que, de alguma forma, trouxeram o progresso para a inclusão da comunidade surda é imprescindível para chegarmos no êxito que o trabalho visa abordar, pois pensar a inclusão da pessoa surda implica colaborar para a expectativa de abordagens educacionais adequadas para este público-alvo.

1 Abordagens, aspectos históricos e políticos da Educação de Pessoas Surdas

Historicamente, a surdez foi vista de maneira negativa e, desse modo, as pessoas surdas foram percebidas de várias formas: objeto de piedade, castigo divino ou até mesmo enfeitiçadas, resultando em abandono ou sacrifício (Bianchetti, 1995; Poker, 2000).

Na direção oposta, o médico Girolamo Cardano (1501-1576), reconhecia a capacidade da pessoa surda para a aprendizagem e a partir de sua avaliação, diagnosticou

que a surdez não modificava a inteligência. Ele afirmava que a escrita poderia representar os sons da fala, as ideias e pensamentos e, ainda, considerava que a sua falta de audição não se constituía em impedimento para que a pessoa surda obtivesse conhecimento (Rodrigues; Machado; Vieira, 2020).

Em 1880, ocorreu o Congresso de Milão, que aboliu completamente quaisquer recursos relacionados à Língua de Sinais, e a educação das pessoas surdas ficou restrita apenas à oralização pura, que era a única forma considerada desejável de comunicação para a pessoa surda. Em razão do desenvolvimento tecnológico, como por exemplo a invenção do telefone pelo escocês Alexander Graham Bell em 14 de fevereiro de 1876, as práticas ouvintistas ficaram mais intensas com o objetivo geral de instrução e a importância da integração na sociedade (Witchs, 2021).

Vale expor que o Congresso de Milão é considerado um marco histórico, haja vista que mudou o rumo da educação das pessoas surdas. Nesse congresso cerca de 160 educadores e especialistas se reuniram e decidiram que a educação oralista seria a mais adequada para a pessoa surda e, portanto, o uso de sinais foi proibido pois acreditava-se que os sinais impediriam a aprendizagem (Machado; Rodrigues, 2022).

A história da educação de pessoas surdas no Brasil traduz a trajetória de luta em busca da conquista dos direitos e da inclusão das pessoas com deficiência na sociedade. Durante grande parte da história do Brasil, as pessoas surdas enfrentaram desafios significativos no acesso à educação. A falta de reconhecimento da Libras como uma língua legítima e a ausência de políticas educacionais específicas contribuíram para a exclusão e a marginalização desse grupo (Rodrigues; Machado; Vieira, 2020).

Ao longo do período colonial, as pessoas surdas também enfrentaram uma falta quase completa de acesso à educação formal. No entanto, no final do século XIX, um marco histórico ocorreu com a criação do Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), fundado em 1857. Este foi o primeiro passo em direção à educação da pessoa surda no Brasil, proporcionando-lhes um local dedicado para receber instrução (Witchs, 2021).

No Brasil, a educação de pessoas surdas teve início em 1857, com a fundação do INES, no Rio de Janeiro por Ernest Huet, um professor surdo francês. Em 1911, o INES adotou a abordagem oralista, apesar da resistência dos alunos, que continuavam a utilizar a língua de sinais de maneira proibida nos corredores e pátios da escola. O INES é uma instituição de referência no Brasil, contribuindo significativamente para a educação inclusiva e de qualidade de estudantes surdos/as desde sua fundação (Duarte, et al. 2013).

O INES desempenha um papel fundamental ao oferecer diversos serviços e benefícios para as pessoas surdas, contribuindo para seu desenvolvimento acadêmico, social, cultural e profissional e promove uma variedade de atividades extracurriculares, eventos acadêmicos, culturais e esportivos, proporcionando uma experiência educacional completa e enriquecedora para os/as alunos/as surdos/as.

A seguir vamos apresentar, de forma sistematizada, as abordagens relacionadas à educação de pessoas surdas, são elas: o Oralismo, a Comunicação Total e o Bilinguismo.

2 Oralismo: método "eficaz"?

A pessoa surda foi historicamente considerada como "anormal" perante a sociedade. Nessa perspectiva, o oralismo pretende direcionar a pessoa surda à "normalidade". Sendo assim, é notório que esta abordagem defende que as crianças surdas voltem a ouvir, oferecendo as condições para o desenvolvimento da língua oral (no caso do território brasileiro, a língua portuguesa) por meio da abordagem oralista de educação que:

> [...] conduz a surdez como uma deficiência que deve ser reduzida e tratada por meio de estimulações auditivas, possibilitando a aprendizagem do português e levando a criança Surda a interagir e socializar com os ouvintes, desenvolvendo sua personalidade tal qual aquele que ouve. (Goldfield, 1997, p. 33).

De acordo com Vieira e Molina (2015), o oralismo como abordagem educacional, visa a reabilitação da pessoa surda, priorizando a fala e audição e, nesse sentido, descarta qualquer outro método que outras pessoas surdas usariam para se comunicar, como a Libras. O oralismo, por sua vez, tem o intuito de tornar a pessoa surda cada vez mais próxima às pessoas ouvintes, uma tentativa de "normalizá-la[4]". Portanto, esta abordagem, quando mencionada como método de escolarização, pode se comprometer com o sucesso ou fracasso do método oral, pois, o processo para o oralismo ser aplicado à uma criança ou adolescente se torna complexo ao levar-se em consideração que o emocional, o social e o cognitivo serão bem mais afetados.

Segundo Freitas (2020), o Oralismo esteve presente no INES, até meados dos anos 90, onde era proibido o uso de sinais e gestos, obrigando a criança surda a aprender a falar a língua comum, sem considerar todos os fatores orgânicos necessários para tal. Tornando a língua de sinais praticamente invisível durante o século XIX, uma das razões para o atraso de tal método.

[4] Não concordamos com a ideia binária de normal/anormal, no entanto utilizamos o termo "normal" nesse contexto para designar a ideia nada inclusiva de que ser "normal" numa sociedade majoritariamente falante e ouvinte, é ser pessoa não-surda.

Contudo, a partir das depreciações vivenciadas pela cultura curda, em razão da deficiência, gerou-se a primeira grande luta militante da comunidade surda para o empoderamento e o reconhecimento de cada pessoa, sem precisarem passar por dificuldades para terem um bom convívio social. Pois, o fato de terem adotado, por tantos anos, a abordagem oralista para pessoa surda, por meio da oralização e da reabilitação da audição, de forma rígida, causou o distanciou a pessoa surda da aceitação de sua identidade surda, visto que havia e ainda práticas excludentes.

Para Vieira e Molina (2015), em meados de 1900 o "não ouvir" era considerado algo transitório, como se, a qualquer momento, por meio do esforço pessoal, esforço familiar e com as abordagens de ensino voltadas para aprender ouvir e falar nas escolas, as crianças simplesmente poderiam voltar a ouvir, ou seja, a deficiência auditiva não era ainda considerada como uma deficiência total, os pais eram orientados por médicos a levarem seus/suas filhos/as surdos/as em terapeutas de fala (fonoaudiólogos) e de nenhum modo a utilizarem a língua de sinais ou gestos, como se não pudessem aceitar as crianças surdas fossem como eram e nem facilitar as condições de comunicação.

Em vez disso, era imposto àquelas famílias que o ideal para as crianças era que pudessem ouvir, anulando todas as suas condições físicas e biológicas. E, mais uma vez, colocando em prática a segregação de não aceitar o indivíduo com suas próprias características, ou seja, eram as crianças surdas que precisavam se adaptar às condições das demais pessoas e não às demais pessoas se adaptarem às condições da pessoa surda (Couto, 1986).

Ainda, segundo Vieira e Molina (2015), a convicção era de que as próteses auditivas ao longo dos treinamentos de fala pudessem promover a inclusão das pessoas surdas no processo educativo, porém, esse "treino da fala" precisa ser problematizado, visto que, não é algo simples e nem requer somente o esforço da pessoa surda, exige além de tudo, muito esforço e disciplina, bem como uma readaptação na vida das famílias também e várias sessões de terapia durante semanas e meses, gerando a dúvida e anseio do sucesso ou fracasso de tal método, simplesmente pela complexidade deste:

> [...] recomenda-se que é necessário possuir conhecimento prático da física do som e obter domínio do equipamento acústico de que vai dispor. As salas de aula têm que ser isentas de ruídos externos e internos, o volume do equipamento tem que ser ajustado aos fones individuais, de acordo com a audição de cada aluno. A estimulação começa com a apresentação de sons fortes provindos de instrumentos como tambor, címbalos (instrumentos de corda), gongo, campainhas. (Soares, 1999, p. 72).

Vieira e Molina (2015) afirmam que o Oralismo se vigorou por muitos anos nos meios educativos, então os trabalhos dos/as professores/as, por muito tempo, não era apenas de passar os conteúdos e discutir conceitos, mas, sobretudo, o de reabilitação da fala; até que professores/as, fonoaudiólogos/as e outros/as especialistas no assunto, pudessem considerar a incapacidade do método oral, trabalhando para promover a prática da abordagem do bilinguismo. No entanto, a implantação do bilinguismo traria para essa comunidade surda, características bem mais acessíveis e suaves, e não longos períodos treinando exercícios repetitivos vocais.

3 Comunicação Total: Oralismo de máscara?

A abordagem da Comunicação Total começou, de acordo com Garrutti e Moreira (2017) e Freitas (2020), a se destacar em meados de 1989, quando, por sua vez, professores/as e diretores/as do INES, consideraram que as abordagens de ensino para as pessoas surdas, praticadas desde a fundação do instituto, se tornaram arcaicas, uma vez que tais enfoques se mantiveram por aproximadamente um século no instituto. Sendo assim, as autoras indicam que em 1989 teve início, no instituto, um período de questionamentos acerca da eficácia dos métodos orais.

Nessa direção, a comunicação total tornou-se um acessório do oralismo, pois alguns autores e autoras consideravam que esta seria parte do oralismo, dado que, os gestos eram aceitos para se estabelecer a comunicação entre as pessoas surdas. As autoras Garrutti e Moreira (2017); Freitas (2020), compartilham a ideia de que a comunicação total não tenha sido um método que se difere do Oralismo. O que difere a comunicação total do oralismo é que a primeira abordagem inclui a fala, a mímica, os gestos, os sinais e o português sinalizado. No entanto, a comunicação total não reconhece a importância da língua de sinais como língua materna da pessoa surda e, desse modo:

> A problemática primordial da comunicação total é que se passa a utilizar a língua de sinais na estrutura da língua oral, no caso brasileiro, a Libras a partir da estruturação da língua portuguesa, caracterizando o português sinalizado, uma língua artificial. Não se tem o devido respeito com nenhuma das modalidades linguísticas e passa a criar uma nova versão idiomática, impossibilita-se a preservação das estruturas das duas línguas ao mesmo tempo. (Quadros,1997, p. 24).

Nesse sentido, a abordagem da comunicação total também não se constituiu como um método tão adequado para a educação da pessoa surda, pois não era estabelecida nenhuma modalidade e sim uma mistura de sinais, gestos, sinais gramaticais modificados e isso se configurou como ineficaz para a aprendizagem da pessoa surda.

Embora, no início dos anos 1980 tenha surgido essa abordagem, a comunicação total, os materiais educativos dos anos de 1998, traduzem o quanto o oralismo ainda se fazia presente nesses materiais e nas escolas, por meio de financiamento do próprio Ministério da Educação. Contudo, alguns professores(as), por mais que tentassem extinguir o oralismo, na prática, ainda desenvolviam atividades voltadas para o método oral, tornando a comunicação total como uma abordagem que prioriza a língua portuguesa e coloca os sinais e os gestos num segundo plano e, desse modo, essa abordagem não se sustentou como um método que promovia a aprendizagem da pessoa surda no Brasil, uma vez que, suas ferramentas são parecidas com o oralismo (Vieira; Molina, 2015).

Mesmo a pessoa surda oralizada passa a compreender o mundo apenas a partir do uso da língua de sinais, e antes disso, suas possibilidades de participação ativa na comunidade ouvinte são bastante limitadas. Isso resulta em uma identidade "fragmentada": a pessoa surda que não domina a língua de sinais não se identifica com a comunidade surda, tampouco se identifica com o mundo ouvinte, pois lhe falta vivência na língua majoritária, que, de certa forma, sempre esteve centrada em exercícios e práticas artificiais (língua transformada em código) (Poker, 2000).

Pouquíssimas são as pessoas surdas que oralizadas, conseguem ter um bom desempenho na Língua Portuguesa. Vários desses sistemas foram desenvolvidos na vigência da Comunicação Total e falharam. Mesmo apresentando vários recursos com a finalidade de ensino da pessoa surda, não importando qual o recurso comunicativo usasse para se comunicar, pois o objetivo era a sua inserção social. Mesmo apresentando várias estratégias linguísticas e pedagógicas, não conseguiu minimizar as diversas dificuldades escolares vistas em salas de aulas, e, continuou com a defasagem na escrita e na leitura e no conhecimento de conteúdos ministrados (Witchs, 2021).

4 Bilinguismo: reconhecimento da língua, da comunidade e da cultura surda

Durante muito tempo, a educação das pessoas surdas aconteceu de maneira experimental. No século 21, chegam as reflexões acerca do Bilinguismo no Brasil, como alternativa para a educação de pessoas surdas. No entanto, o método bilíngue chega ao Brasil de forma tardia e os resultados no início não foram os melhores, tendo em vista que os/as professores/as ainda tinham dificuldades em adaptar algumas atividades ao modelo bilíngue, visto que, a língua de sinais não pode ser entendida apenas como um "código de adaptação", mas sim como um sistema linguístico completo e complexo e não basta somente fazer uma simples adaptação na atividade da pessoa surda para que a

atividade já tenha se tornado bilíngue. Como, por exemplo, misturar a língua portuguesa com a língua de sinais numa só atividade; não são todos/as os/as alunos/as que possuem a língua portuguesa como segunda língua, assim, deve-se utilizar cada linguagem dentro do seu contexto adequado, todavia, cabe ao professor responsável por este/a aluno/a, saber quais são suas necessidades e qual o tipo de surdez ele/a possui. Sendo assim, é importante que cada língua tenha sua importância em cada conceito que for ensinado, porém, é imprescindível trabalhá-las separadamente respeitando os aspectos de cada uma.

Foi com a homologação da lei 10.436/02 que a Libras é reconhecida como língua oficial da pessoa surda no país. Foram muitos entraves e dificuldades até a legalização da Libras. O/a estudante com surdez tem o direito de se matricular em uma turma de escola regular, com a garantia de meios, recursos didáticos- metodológicos que provê a adequada aprendizagem e o seu desenvolvimento (Witchs, 2021).

A lei 10.436/02 e o decreto 5.626/05 são de suma importância para garantir, assegurar os direitos das pessoas surdas, primordialmente na educação, já que ambas buscam efetivá-la a partir de propostas pedagógicas. Portanto, a lei 10.436/02 nos leva a concepção que é indispensável que a pessoa surda seja incluída na educação e reconhece, em seu artigo 1º, a Libras como meio oficial de comunicação. Sabemos que traz consequências positivas para a comunidade surda, que passa a ver seus direitos conquistados (Machado; Rodrigues, 2022).

Nesse âmbito, em 2002, foi-se oficializada a Língua Brasileira de Sinais com o intuito de se completar a base nacional comum, no contexto dialógico, funcional e instrumental, como está inserido no Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005 que regulamenta a Lei nº 10.436, lei que reconhece a Libras como meio legal de comunicação e expressão das pessoas surdas.

Portanto, embora a lei tenha sido estipulada no país, ainda havia escassez dos materiais didáticos para este público alvo da Libras, apesar de, ainda ser um desafio grande nas escolas, visto que, os/as professores/as que ocupam o cargo de intérprete ou professor/a interlocutor/a nas instituições de ensino, na grande maioria das vezes, ora não são formados/as para estarem exercendo aquele cargo, ora se formaram na área especializada em intérprete ou professor/a de apoio, porém não adquiriram uma formação continuada e, consequentemente, possuem dificuldades em elaborar materiais e abordagens de ensino, resultando na precariedade da alfabetização das pessoas surdas no Brasil. Conclui-se, pois, que quando há políticas públicas de inclusão mal elaboradas no país é resultado de propostas ineficazes na educação, gerando um retrocesso para a cultura surda.

De acordo com o Art. 6º do referido decreto a formação de instrutor de Libras, em nível médio, deve ser realizada por meio de:

> I – cursos de educação profissional;
> I – cursos de formação continuada promovidos por instituições de ensino superior;
> III – cursos de formação continuada. Promovidos por instituições credenciadas por secretarias de educação obrigatório. Consiste na seleção das leituras que se referem ao assunto abordado no estudo e na capacidade de interpretar, discutir e de dialogar com os autores daquela área, na tentativa de compreender melhor o fenômeno estudado. (Brasil 2005).

Nesse contexto, o que observamos é a ausência de cursos de formação continuada para professores/as do Atendimento Educacional Especializado (AEE), embora essa falta de recursos seja para professores/as em geral, acreditamos que pela falta de métodos já existente na Educação Especial, a formação continuada de professores/as do AEE é ainda mais carente nas escolas. Levando em consideração todo o contexto histórico da educação inclusiva, fica claro que as instituições de ensino precisam seguir com mais afinco o que está previsto legalmente no Brasil, a Política Nacional da Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva, explica que o AEE:

> [...] identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando as suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela. (Brasil, 2008, p. 16).

Por conseguinte, é necessário também, que o Ministério da Educação, órgão responsável pela realização de ações contínuas, desenvolvimento, gerência, fiscalização e atualização das diretrizes nacionais da educação promova uma supervisão mais sólida diante esta lei, pois enquanto as pessoas surdas não possuírem uma educação digna e de qualidade, estes ainda não terão a realização da inclusão.

Com base na utilização do Índice de Inclusão, Booth e Ainscow (2002) afirmam que a educação inclusiva deve ser desenvolvida a partir dos indicadores apresentados como recursos para o desenvolvimento escolar (Index), cuja primeira edição foi publicada em 2000, a segunda em 2002 e a terceira em 2011, com revisões do autor principal Tony Booth.

Para Poker (2000) a língua desempenha um papel fundamental na formação da identidade da pessoa surda, uma vez que a surdez é uma condição que afeta a audição, mas também tem implicações significativas na comunicação e na linguagem. A forma como a linguagem é adquirida e utilizada pela pessoa surda influencia diretamente a

construção de sua identidade. Para a pessoa surda a língua de sinais desempenha um papel crucial. A Libras, por exemplo, é reconhecida legalmente como a língua materna da pessoa surda no Brasil, é uma língua visual-gestual, com estrutura gramatical própria, utilizada pela comunidade Surda para se comunicar e expressar ideias (Poker, 2000).

O uso da língua de sinais oferece à pessoa surda uma forma natural e acessível de expressão completa, compartilhamento de experiências e conexão com a comunidade surda. Ao aprender a língua de sinais e integrar-se à comunidade surda, muitos desenvolvem uma forte identidade cultural e linguística. No entanto, é crucial notar que a identidade surda vai além do domínio da língua de sinais, sendo única e formada por diversos fatores, como experiência pessoal, contexto familiar, educação e envolvimento com a comunidade surda (Poker, 2000).

A identidade surda é caracterizada pela valorização da cultura e experiência compartilhada pela comunidade surda, além da superação de desafios e da luta pela inclusão e igualdade de oportunidades. Muitas pessoas surdas têm orgulho de sua identidade e participam de atividades e movimentos que promovem os direitos e a valorização da comunidade surda (Poker, 2000). Desse modo, a relação entre a língua de sinais e a identidade na surdez é estreita, desempenhando um papel central, mas a identidade individual é formada por uma variedade de fatores e experiências.

Atualmente, o INES é reconhecido nacional e internacionalmente como uma referência no ensino de pessoas surdas e na promoção de políticas educacionais inclusivas. É essencial ressaltar que cada pessoa surda é única, podendo se beneficiar de abordagens diversas, dependendo de suas habilidades, preferências e necessidades individuais. O envolvimento da família e de uma equipe multidisciplinar é crucial para garantir o melhor processo educacional para cada pessoa surda.

A verdadeira virada na história da educação de pessoas surdas ocorreu quando a Libras começou a ser reconhecida como uma língua oficial da comunidade surda no Brasil, a partir da Lei n°10.436/02. Esse reconhecimento abriu portas para uma abordagem mais inclusiva na educação, que valoriza a cultura e a língua da comunidade surda (Machado; Rodrigues, 2022).

Para Rodrigues, Machado e Vieira (2020), o movimento em direção à inclusão efetiva e à igualdade de oportunidades para a comunidade surda continua a evoluir. A promoção da Libras como língua oficial, juntamente com a conscientização pública sobre as necessidades das pessoas surdas, têm impulsionado uma mudança qualitativa na educação.

Atualmente, diante de diversas propostas oferecidas historicamente para a educação da pessoa surda, o Bilinguismo tem sido o mais assertivo. Pois reconhece a Língua de Sinais como a primeira língua da pessoa surda e a Língua Portuguesa como segunda língua na modalidade escrita, trazendo uma grande contribuição para o desenvolvimento da pessoa surda. A metodologia do bilinguismo parte da ideia de que a pessoa surda deve adquirir a língua de sinais como sua primeira língua, sendo necessário que esta seja oferecida o mais cedo possível para os alunos que possuam deficiência (Rodrigues; Machado; Vieira, 2020).

O Bilinguismo favorece a ampliação do vocabulário da pessoa surda e o seu desenvolvimento cognitivo. Nesta abordagem, exclui-se como objetivo da educação da pessoa surda a oralização. Através da Lei 10.436/2002 que reconhece a Libras como meio de comunicação da comunidade surda, grandes avanços foram identificados, assegurando os seus direitos em diversos meios sociais, o principal deles, na educação (Machado; Rodrigues, 2022).

A escola precisa reconhecer esse método de ensino, porém muitas não são preparadas com o atendimento para a pessoa surda. O que significa que não é apenas ter o/a intérprete na sala de aula, mas adaptar, inovar, mudar, se conscientizar das necessidades educacionais deste/a aluno/a. Para a efetivação do Bilinguismo dentro da educação escolar, no ensino regular, é necessário que haja uma mudança de pensamento e posturas acerca da inclusão da pessoa surda, bem como uma reformulação do sistema de ensino para que o apoio a essas pessoas sejam efetivadas em suas diferentes necessidades educacionais (Witchs, 2021).

A inclusão da Libras na grade curricular de cursos de formação de professores, a partir da Lei n° 10.436/02 é uma abordagem fundamental para melhorar a qualidade da educação das pessoas surdas no Brasil. Essa inclusão não apenas capacita futuros/as educadores/as a se comunicarem eficazmente com alunos/as surdos/as, mas, também, promove a valorização da cultura surda e o entendimento da diversidade linguística presente na sociedade brasileira (Rodrigues; Machado; Vieira, 2020).

Vários cursos de licenciatura, como a Pedagogia, agora incorporam disciplinas relacionadas à educação inclusiva e à Libras em seus currículos. Isso prepara os/as professores/as para atender às necessidades específicas dos/as alunos/as surdos/as e criar ambientes de ensino mais inclusivos. Além disso, cursos específicos para a formação de intérpretes de Libras também estão disponíveis em instituições de ensino superior,

fornecendo profissionais qualificados para atuar como mediadores linguísticos nas salas de aula e em outros contextos.

A abordagem bilíngue permite que os/as alunos/as surdos/as desenvolvam suas habilidades linguísticas em ambas as línguas: portuguesa e de sinais, promovendo sua participação ativa na sociedade e preparando-os para enfrentar os desafios acadêmicos e profissionais com confiança (Rodrigues; Machado; Vieira, 2020).

A inclusão da Libras nas grades curriculares e a promoção da educação bilíngue são passos significativos para garantir uma educação inclusiva e de qualidade para a comunidade surda. Essas medidas não apenas ampliam à formação dos(as) futuros(as) educadores(as), mas também contribuem para uma sociedade mais inclusiva e consciente da importância da diversidade linguística e cultural presente no Brasil (Witchs, 2021).

Embora seja notório que a segregação envolve aspectos mais delicados em seu conceito, e o principal deles é o preconceito existente na diferença que habita no outro, urge que as instituições de ensino tratem sobre esse assunto com mais pertinência, proporcionando o acesso e a permanência do/a estudante público alvo da Educação Especial no ambiente escolar; sendo justamente para esses princípios que foi-se criado o AEE, criado pelo MEC em meados de 2008, com o intuito de atender as especificidades do educando em questão. Nesse sentido, o objetivo do AEE é configurado pela:

> [...] viabilização de turmas em salas de recursos multifuncionais, onde profissionais de ensino atuem para que o aprendizado da Libras e do Português escrito pelo aluno surdo possa ser contextualizado. Designa-se em um empenho conjunto do AEE de Libras e o de LP, além do instrutor de Libras (o intérprete), trabalhando em parceria com o professor da sala de aula comum para, assim, o surdo alcançar o êxito educacional. (Damázio, 2007, p. 25).

No entanto, o que ocorre é que o AEE não é realizado nas instituições de ensino como deveria ser, uma vez que muitas escolas não possuem nem salas de recursos e consequentemente, nem materiais didáticos inapropriados para a realização do atendimento com as pessoas surdas. Sendo assim, fica claro que só as políticas educacionais voltadas para a educação de pessoas surdas no Brasil não vão conseguir ajudar esse público-alvo a vivenciarem a inclusão.

Desse modo, não só as políticas públicas trarão o resultado que desejamos para a educação da pessoa surda. É preciso analisarmos com precisão outros caminhos para chegar num resultado relevante. Contudo, acreditamos que muitos desafios podem ser superados nas escolas, se as barreiras à aprendizagem forem identificadas, conforme afirmam Booth e Ainscow:

> Recursos não se referem apenas a dinheiro. Tal como as barreiras, eles podem ser encontrados em qualquer aspecto de uma escola; nos estudantes, pais e responsáveis, comunidades e professores; nas mudanças nas culturas, políticas e práticas. Os recursos nos estudantes, em suas capacidades de dirigir sua própria aprendizagem e apoiar a aprendizagem uns dos outros, podem ser particularmente subutilizados, assim como também pode o potencial do pessoal em apoiar o desenvolvimento uns dos outros. (Booth; Ainscow, 2002, p. 9).

Segundo Mantoan (2003), a não inclusão da pessoa surda se dá por alguns motivos, como por exemplo, a cultura brasileira ainda segue um modelo arcaico de educação, sendo assim, esse empecilho dificulta parte dessa transição da não inclusão para a inclusão nas escolas, portanto, acreditamos que aplicando as leis com mais rigidez ao se lidar com as mudanças dentro e fora das escolas, promovendo uma formação continuada qualificada para os/as professores/as, estabelecendo uma relação significativa da escola com a família e, principalmente, da escola com o aluno, o caminho para a inclusão não está longe, e assim resultará em uma sociedade mais altruísta, uma vez que "dizer que estar junto é se aglomerar no cinema, no ônibus e até na sala de aula com pessoas que não conhecemos. Já inclusão é estar com, é interagir com o outro". (Mantoan (2003, p. 42).

Sendo assim, é imprescindível que haja a reorganização dos currículos, da estrutura e da gestão escolar, bem como a promoção da formação continuada de professores, pois, a inclusão representa um movimento de ação política e filosófica que promove a participação de todos e todas, em todos os aspectos da escola e da vida comunitária. Além disso, a inclusão refere-se aos aspectos específicos, mais práticos, tais como estratégias, métodos, que são essenciais à implementação dos modelos inclusivos (Ainscow, 2009).

Considerações finais

Ao buscar responder a problemática acerca das abordagens históricas de ensino da educação das pessoas surdas no Brasil, este trabalho teve por objetivo analisar historicamente as abordagens da Educação das pessoas surdas, de modo a compreender como essas abordagens emergiram no contexto brasileiro.

Podemos compreender a partir da análise textual supracitada que ainda há uma carência nas pesquisas bibliográficas referente ao tema "surdez" no que tange às abordagens de ensino utilizadas nas instituições escolares para promover uma educação inclusiva para a pessoa surda. Portanto, observamos nos artigos selecionados para a

análise, um avanço significativo nos materiais e métodos de ensino, embora a realidade possa trazer várias adversidades.

Nessa perspectiva, o estudo sobre a cultura surda nos dá condições para entender os seus processos históricos e compreender a educação em seu sentido mais amplo, pois, acreditamos que há uma potencialização às possibilidades de novas formas de ver a Pedagogia, principalmente no âmbito inclusivo, sendo assim, é possível afirmar que as pessoas surdas constituem um quadro de referência a ser explorado e evidenciado no campo da educação, e quando esse tema é explorado, se torna possível alcançar mais avanços para a inclusão dessas pessoas. E, de modo especial, pesquisar a temática em questão, pode colaborar para a produção de saberes, pois em seus dispositivos circulam novas formas de pensamentos e novas compreensões que podem contribuir para a produção de práticas pedagógicas mais inclusivas.

Nesse contexto, compreendemos, portanto, que as lutas educacionais se constroem além do espaço formal, é necessária uma mobilização geral para obtermos mudanças significativas para uma educação inclusiva das pessoas surdas. Além disso, a educação inclusiva carece de um destaque maior dentro das universidades e, principalmente, em cursos de formação continuada de professores, para que os(as) futuros(as) professores(as) adquiram conhecimentos teórico-práticos que promovam a produção de materiais individualizados e planos de ensino que possam realmente garantir uma educação inclusiva e de qualidade que lhes propicie a aquisição de conhecimentos e, sobretudo, de um pensamento crítico, emancipador.

Cabe destacar que as diferentes abordagens históricas e políticas utilizadas na educação da pessoa surda, como o oralismo, a comunicação total e o bilinguismo geram tensões e perspectivas distintas, o que nos leva a refletir sobre a importância de uma educação inclusiva. Ao analisar os artigos selecionados, notamos um avanço significativo nos materiais e métodos de ensino, o que nos trouxe esperança de que a prática educacional para a pessoa surda está progredindo, mesmo que de forma lenta. Defendemos que é fundamental que haja mais investimento em pesquisas e políticas públicas voltadas para a Educação da pessoa surda, a fim de promover uma educação inclusiva e de qualidade.

Foi possível observarmos que as abordagens históricas e políticas da educação das pessoas surdas foi atravessada por tensões, disputas e desafios. No entanto, há caminhos e perspectivas para uma efetiva inclusão. Reconhecemos a importância de continuar

pesquisando e lutando por uma educação inclusiva e de qualidade, visando a garantia de direitos e a promoção de uma sociedade mais igualitária.

Referências

AINSCOW, Mel. Tornar a educação inclusiva: como essa tarefa deve ser conceituada? In: Fávero, Osmar et al. **Tornar a educação inclusiva**. Brasília: Unesco; Anped, 2009, p. 11-24.

BOOTH, T.; AINSCOW, M. (2002). **Index para a inclusão**. Reino Unido: CSIE. (Versão produzida e traduzida pelo LAPEADE - Laboratório de Pesquisa, Estudos e Apoio à Participação e à Diversidade em Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro)

BRASIL, Constituição de 1988. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Promulgada em 5 de outubro de 1988. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005**. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da Lei n º 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 2005. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em: 20 out. 2022.

BRASIL. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. **Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências.** 2002. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/L10436.htm. Acesso em: 20 out. 2022.

BRASIL, MEC. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasil: MEC, 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf Acesso em: 20 out. 2022.

BIANCHETTI, Lucídio. Aspectos históricos da educação especial. **Rev. bras. educ. espec.**, Marília v. 02, n. 03, p. 07-19, 1995. Disponível em http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141365381995000100002&lng=pt&nrm=iso Acesso em: 20 out. 2022.

DUARTE, Soraya Bianca Reis et al. Aspectos históricos e socioculturais da população surda. **História, Ciências, Saúde** – Manguinhos [online], v. 20, n. 4, p. 1713-1734, 2013.. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S0104-59702013000500015. Acesso em: 20 out. 2022.

FREITAS, Isaac. Alfabetização de surdos: Para além do alfa e do beta. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 25, 2020. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbedu/a/6WQDTppcbZMKyHbTyfCbnVC/ Acesso em: 20 out. 2022.

GARRUTTI, Érica; MOREIRA, Tarsila. A criança surda na educação infantil bilíngue: a importância do social para a construção da linguagem. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 23, n. 1, 2017. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ep/a/NrFXs9QXZZCwy67Xtf6YhZk/?lang=pt Acesso em: 20 out. 2022.

GOLDFELD, M. **A criança surda**. São Paulo: Pexus, 1997.

MACHADO, Lucyenne; RODRIGUES, José. Olhar novamente para o Congresso Internacional de Educação para Surdos em Milão (1880): um desafio historiográfico. **Revista Brasileira de História da Educação**, v. 22, 2022. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbhe/a/k8sQykZnrVFXvtZPfsWk3Dy/abstract/?lang=pt# Acesso em: 20 out. 2022.

MANTOAN, Maria Tereza Eglér. **Uma Escola de Todos para Todos e com Todos**: o mote da inclusão. Educação, n.49, p. 127-135, 2003.

POKER, Rosimar Bortolini. Abordagem de ensino na educação da pessoa com surdez. Libras a distância. **UNESP**, São Paulo, 2000.

QUADROS, Ronice. Muller. **A educação de surdos**: a aquisição da linguagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

RODRIGUES, José. MACHADO, Lucyenne e VIEIRA, Eliane. Congresso de Paris (1900): a seção de surdos e sua atualidade em relação à educação de surdos. Revista **Brasileira de História da Educação**, v. 20, 2020. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbhe/a/tWRy9qH9RHS3mdk7FhjNzdJ Acesso em: 20 out. 2022.

SOARES, Maria Aparecida Leite. **A educação do surdo no Brasil.** Campinas: Autores Associados; Bragança Paulista: Edusf, 1999.

VIEIRA, Cláudia; MOLINA, Karina. Prática pedagógica na educação de surdos: o entrelaçamento das abordagens no contexto escolar**.** In: **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 21, n. 2, 2015. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ep/a/jm5q3PJ3ttkjZrfwJJyzh7n/abstract/?lang=pt Acesso em: 20 out. 2022.

WITCHS, Pedro Henrique. A situação minoritária dos Surdos e sua vulnerabilidade linguística na educação**. Cadernos CEDES**, v. 41, 2021. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ccedes/a/vSMv7BkhMg4ySzGpLqykDFr/ Acesso em: 20 out. 2022.

Educação republicana: a escola em Passos no contexto mineiro e nacional (1889-1930)[1]

Luna Abrano Bocchi[2]
Querem Priscila Faria Vaz[3]

Introdução

A escola, tal como a conhecemos hoje, é uma construção relativamente recente que se efetivou durante o período republicano no Brasil. Pelos bairros das distintas cidades, é fácil reconhecer edifícios escolares que abrigam diversas turmas, organizadas de acordo com a progressão dos conteúdos, nas quais estudantes de faixas etárias semelhantes têm professores ou professoras responsáveis que os acompanham ao longo de um ano letivo.

A partir da desnaturalização desse modelo escolar – e, portanto, do reconhecimento de sua historicidade –, foram desenvolvidas duas pesquisas de iniciação científica na Universidade do Estado de Minas Gerais, Unidade Acadêmica de Passos. Em ambas, buscou-se compreender o papel da educação no novo regime político instaurado em 1889, com foco no processo de implementação das escolas públicas. Procurou-se, paralelamente, relacionar os debates nacionais ao contexto de Minas Gerais, com ênfase no município de Passos, localizado no sudoeste do estado.

As investigações realizadas no campo da História da Educação, por Hélen Rodrigues Simões e Querem Priscila Faria Vaz, tiveram caráter bibliográfico e documental. Os dois projetos se debruçaram sobre as atas da Câmara Municipal de Passos, com o objetivo de analisar as iniciativas promovidas por essa instituição que contribuíram para o estabelecimento e a progressiva expansão do sistema educacional na cidade. O exame das ações locais foi, então, articulado às esferas regional e nacional, construindo novos significados para a própria história do município, ao evidenciar o

[1] O texto foi produzido com base nos resultados de duas pesquisas de iniciação científica orientadas por Luna Abrano Bocchi na Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG – unidade Passos). A discente Hélen Rodrigues Simões desenvolveu investigação no âmbito do Programa Interno de Incentivo à Pesquisa (edital n° 01/2022) e a discente Querem Priscila Faria Vaz deu continuidade à pesquisa, como bolsista do Programa Institucional de Apoio à Pesquisa (Edital n° 16/2023).
[2] Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo. Professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia. E-mail: lunabocchi@gmail.com. Link do Lattes: http://lattes.cnpq.br/1355137847166607.
[3] Graduanda em Pedagogia pela Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG – Passos). E-mail: queremvaz@hotmail.com. Link do Lattes: http://lattes.cnpq.br/0311558019069875.

patrimônio histórico-educativo e oferecer uma nova perspectiva sobre a trajetória da instituição escolar.

1 República e educação

O início do regime republicano no Brasil ampliou o debate já existente sobre a escolarização. As críticas à situação educacional perpassaram diversos fatores, desde a formação dos professores e a falta de materiais pedagógicos até a precariedade das escolas e as formas de ensino. Com isso, o novo regime defendeu outra forma de organização que o distinguiria das práticas correntes do período imperial. A reunião de escolas isoladas em um mesmo prédio, onde existiriam várias salas de aula e professores, com alunos organizados em grupos homogêneos passa a ser uma novidade. Esta escola graduada – conhecida como grupo escolar – foi amplamente defendida e se tornou um símbolo do projeto republicano de educação, em consonância com os países considerados civilizados e adeptos de uma educação moderna.

Os grupos escolares, previstos na legislação a partir de 1893 em São Paulo e no Rio de Janeiro, regulamentados e instalados um ano depois em São Paulo, expandiram-se pelos estados brasileiros nas duas décadas seguintes: Rio de Janeiro (1897), Maranhão e Paraná (1903), Minas Gerais (1906), Bahia (1908), Rio Grande do Norte, Espírito Santo e Santa Catarina (1908), Mato Grosso (1910), Sergipe (1911), Paraíba (1916) e Piauí (1922) (Vidal, 2006). Esse movimento não foi restrito ao país, mas relacionou-se com a adoção da moderna organização da escola primária, modelo cultural em circulação que se generalizou rapidamente no Ocidente (Souza, 2006).

No Brasil, São Paulo foi inovadora na mudança do ensino primário em decorrência das condições favoráveis econômicas, políticas e sociais (Souza, 2006). A escola representava, nas palavras de Carvalho (1989, p. 23), "o emblema da instauração da nova ordem, o sinal da diferença que se pretendia instituir entre um passado de trevas, obscurantismo e opressão, e um futuro luminoso em que o saber e a cidadania se entrelaçariam trazendo o progresso". O modelo de escola graduada opôs-se a escola isolada – essa última, em funcionamento nas casas dos professores ou em ambientes pouco adaptados à escola de qualidade, a qual foi representada como "um obstáculo quase intransponível à realização da tarefa educadora e salvacionista republicana" (Faria Filho, 2014, p. 37). Já a escola graduada tornou-se símbolo da nova proposta; segundo Souza (2006), é uma das mais importantes inovações educacionais, com um modelo de organização mais racionalizado e padronizado que objetivava o atendimento a um grande

número de crianças. Apresentava, além disso, uma dupla vantagem pedagógica e econômica: "O agrupamento de centenas de crianças num mesmo edifício-escola apresentava-se como medida de racionalização de custos e de controle. Por isso, tais escolas eram apropriadas para os centros populosos" (Souza, 2006, p. 63).

Se, por um lado, a bibliografia aponta que a iniciativa paulista logo serviu de "força exemplar" para as propostas de remodelação escolar nos outros estados (Carvalho, 2010, p. 225), por outro, também chama a atenção às "particularidades e distinções nos processos de conformação da escola primária brasileira" (Schueler; Magaldi, 2009, p. 44). Em Minas Gerais, Faria Filho (2014, p. 38) destaca que a criação dos grupos escolares foi defendida com a finalidade de organizar e, principalmente, reinventar a escola, "objetivando tornar mais efetiva a sua contribuição aos projetos de homogeneização cultural e política da sociedade (e dos sujeitos sociais), pretendidos pelas elites mineiras". Organizar o ensino, formar e fiscalizar a professora, adequar espaço e tempo ao ensino, repensar a relação com as crianças, com as famílias e com a cidade, comporiam parte da tarefa de reinvenção da escola.

A reforma do ensino primário mineiro foi regulamentada pelo Decreto nº 1.960, de 16 de dezembro de 1906, durante o governo de João Pinheiro. Considerada a mais importante reforma até então realizada destinada à camada mais pobre da população, "mostra que a mudança de lugar – 'dos pardieiros aos palácios' –, permitiu a constituição de uma nova cultura escolar em Minas" (Faria Filho; Vago, 2000, p. 37). A referência do grupo escolar como palácio explicita o lugar da escola como monumento, signo da modernidade e espaço, por excelência, de novas práticas escolares. A construção de edifícios próprios para o ensino foi uma preocupação dos Estados, que privilegiavam as capitais e cidades economicamente prósperas. Com frequência, os locais escolhidos eram ponto de destaque na cena urbana, fazendo-se visíveis e tornando-se signos de um ideal republicano (Bencostta, 2005).

O primeiro grupo escolar existente em Minas foi inaugurado em Belo Horizonte no ano de 1907. Logo no ano seguinte, o Grupo Escolar Wenceslau Brás foi implantado em Passos, marcando o projeto de modernização republicano. Outras iniciativas ocorreram no município no âmbito educacional, tema que será abordado a seguir.

2 A cidade de Passos durante a Primeira República

Em Passos, a educação foi contemplada nas discussões e ações promovidas pelos representantes políticos. O olhar para a questão explicita a íntima relação com a história

do município, as disputas e o desenvolvimento regional, e nos recorda que, à despeito da circulação dos modelos escolares, as apropriações são sempre únicas, conforme as especificidades locais.

A Câmara de Passos foi marcada por uma intensa divisão política, com brigas, ameaças e assassinatos que chegaram até mesmo a servir de mote para uma conhecida obra da literatura brasileira – "Chapadão do Bugre", de Mário Palmério. Já na última fase do Império, a Câmara transparecia certa divisão partidária, com a oposição defendendo os interesses rurais, enquanto a situação alinhava-se ao desenvolvimento mercantil e urbano, característicos do pensamento republicano e burguês do período (Passos, 2020). Nos anos transcorridos, as mudanças no âmbito educativo deram-se em meio às melhorias urbanas e ao aumento populacional: ocorreu a expansão das ruas e das pontes, a ampliação do abastecimento de água potável, a ampliação da rede telefônica e a inauguração da iluminação elétrica.

De acordo com Grilo (1998, p. 158), na eleição de 1904, a câmara de Passos tornou-se quase inteiramente representação do "lavourismo", em contraste com a tradição "governista" dos anos anteriores. Manoel Lemos de Medeiros foi o Presidente e Agente Executivo da Câmara, reputado como responsável pela instalação do grupo escolar na cidade. O político adquiriu, com autorização da Câmara, o antigo prédio do hospital e ofereceu ao Estado para a instalação da instituição. Porém, o prédio foi considerado inadequado pelo engenheiro do Governo, que aprovou somente o local e o terreno, motivo pelo qual realizou-se a demolição do prédio e a construção de um novo. O valor de 30 contos para a obra foi possível com um empréstimo obtido por Lemos de Medeiros, que lançou a pedra fundamental do grupo escolar em 27 de outubro de 1907. Inaugurado no ano seguinte, foi nomeado "Grupo Escolar Wenceslau Brás", homenagem que foi uma forma de reaproximação com o referido político, então Presidente do Estado, com quem anteriormente Lemos Medeiros havia se desentendido.

As informações sobre a educação no município resultam de trabalhos encomendados pela própria Câmara Municipal de Passos por ocasião dos aniversários de 150 e 170 anos da instituição (Grilo, 1998; Passos, 2020). Embora sejam contribuições importantes para a história do município, as obras tangenciam a história da escola, temática importante que carece de mais estudos. Diante dessa lacuna, nos anos de 2022 e 2023, foram propostos dois projetos de iniciação científica na Universidade do Estado de Minas Gerais, com o propósito de analisar as atas da Câmara de Passos entre 1889 e 1930, tendo como foco o debate e as ações dos vereadores no âmbito educacional.

Buscou-se identificar as ações empreendidas pela Câmara Municipal de Passos que favoreceram a expansão do sistema escolar na cidade. As atas da Câmara Municipal de Passos, fontes primárias da pesquisa, encontram-se no Centro de Memória Prof. Antônio Theodoro Grilo, atualmente localizado no Palácio da Cultura. Foi consultada a totalidade das atas presentes no acervo entre os anos de 1889 e 1930. Após a leitura, ocorreu a seleção de informações referentes às instituições escolares e o registro em ficha elaborada para esse fim, de modo a facilitar consultas futuras. Por fim, os dados coletados foram analisados, considerando as discussões ocorridas no período sobre educação.

Quadro 1 – Exemplo de ficha produzida no âmbito das pesquisas de iniciação científica

Localização	Tombo 7
Data	16/09/1896
Páginas	97
Pessoas Presentes	Joaquim Gomes de J. Lemos Narciso T. de Brito Miguel Joaquim Pereira
Assunto	Aumento salarial de professora

TEXTO: Submetida à consideração da Câmara, foi ela aprovada unanimemente, segue a secretaria para dar-lhe devida forma e ser assinada na sessão seguinte. O mesmo Sr. Ferreira de Brito apresenta o seguinte parecer: A comissão de finanças, examinando a petição da professora da Escola da Mumbuca, D. Teresa Maria di Anchieta Santos, em que pede aumento de ordenado, é de parecer que se aumente duzentos mil réis (2000,000) por ano. Paço da Câmara Municipal de Passos, 16 de setembro de 1896. Os membros da Comissão – Ferreira de Brito e Miguel Pereira. Submetido à consideração o parecer, foi aprovado unanimemente.

Fonte: as autoras

3 A escolarização nas atas da Câmara Municipal de Passos

Entre 1889 e 1930, foram registradas 19 ocorrências com menções à temática escolar na Câmara Municipal de Passos, abordando principalmente questões orçamentárias e organizacionais. Depreende-se que as ações legislativas caminhavam no sentido de estabelecer e estruturar as escolas no município, ainda que tenham ocorrido de

forma esparsa ao longo dos anos e, em muitos casos, tenham correspondido a solicitações feitas por cidadãos à própria Câmara.

Os assuntos abordados indicam que a progressiva implantação de instituições escolares foi acompanhada por um controle crescente e pela racionalização do trabalho docente. De acordo com Faria Filho (2014, p. 47), "a racionalização e a divisão do trabalho, a disciplina e controle do trabalhador, a complexificação do mundo do trabalho e a desqualificação do trabalhador individual, tanto criou quanto foi criação da moderna escola brasileira". Destaca-se, nesse sentido, o pedido realizado pelo Conselho Distrital da Cidade à Câmara para que tomasse providências e recomendasse aos professores de escolas públicas o fiel cumprimento do regulamento escolar (Passos, 1893).

Aos professores, restringidos pelas normas governamentais cuja autoria não lhes cabia, recaia a expectativa de que seguissem o que havia sido estabelecido. Embora a Câmara não pudesse intervir diretamente nas escolas subvencionadas pelo Estado, tal como afirmado na sessão, servia como fonte de pressão e usava o artifício da inspeção escolar para encaminhar o assunto. O cargo de inspetor escolar ambulante, dois anos depois deste episódio, também foi mencionado, em ocasião na qual se indicava o nome de França Oliveira para a função, com a justificativa de que "prestava serviços à causa pública" e era um "chefe de família de comportamento exemplar" (Passos, 1895a).

A categoria de inspetores de ensino existia desde o começo do Império e, em Minas Gerais, surgiu de forma incipiente a partir da década de 30 do século XIX. A atuação incidia na organização de "cadeiras" – isto é, na criação, nomeação e remoção de aulas oferecidas na Província – e na ação dos docentes, abarcando tanto os aspectos relativos à idoneidade moral quanto a competência para o ensino. Entretanto, as análises indicam a pouca efetivação dessa atuação, de modo que o sistema de inspeção implicava, na prática, na visita e fiscalização eventual das escolas (Faria Filho, 2014). Complementarmente, Gonçalves e Nogueira (2012) observam que o papel do inspetor de ensino em Minas Gerais passou por mudanças ao longo tempo, especialmente a partir da Reforma João Pinheiro (1906): além de se tornar mais presente no cotidiano das escolas, incorporou à função de fiscalização a de orientação de questões pedagógicas.

O processo de institucionalização da escola em Passos, ademais, envolveu medidas relacionadas ao quadro docente, aos prédios escolares e ao financiamento de instituições de ensino. Em 1895, foi solicitado à Câmara que representasse ao Governo do Estado o pedido de nomeação de professores provisórios para as aulas públicas primárias em alguns distritos do município; já em 1896, uma professora apresentou uma

petição em que pedia aumento de ordenado, o que lhe foi concedido (Passos, 1895b, 1896). Outras quatro petições solicitavam recursos para a criação ou manutenção de escolas, duas das quais foram aprovadas. O primeiro caso diz respeito à fundação do Collegio de São Luiz Gonzaga, regido e administrado pelo Vigário Pe. Luiz Donato, o qual teve uma quantia anual aprovada com a condição de que recebesse seis meninos pobres (Passos, 1894a). Outra ocorrência se refere à petição de Helena Bandeira de Gouveia, representada por seu marido, que recebeu o valor anual para o seu colégio de meninas, também com a contrapartida de ensinar seis meninas pobres (Passos, 1894b).

No tocante à educação de meninas, desde 1827 já estava previsto legalmente o ensino desse público, conforme a Lei de 15 de outubro, que mandava criar escolas de primeiras letras nas localidades mais populosas do Império. As "escolas de meninas" deveriam ter um currículo diferenciado daquelas exclusivas aos meninos, visto que as mestras não ensinariam noções de geometria; a aritmética seria limitada às quatro operações e haveria, também, a inclusão de prendas domésticas (Brasil, 1827). Como assinala Jinzenji (2019, p. 93), os "conteúdos mínimos e o preparo para a vida doméstica pareciam atender às demandas sociais que exigiam moderação nos comportamentos das mulheres", perspectiva em consonância com os discursos em circulação identificados pela mesma autora, que priorizavam a educação moral para as meninas, enquanto os meninos receberiam uma educação e instrução mais longevas.

Embora não tenhamos informações adicionais sobre as escolas mencionadas nas atas da Câmara, a existência de instituições particulares traz uma diversidade na oferta de ensino e explicita a convivência de escolas públicas e particulares, inclusive, com incentivos do poder público na manutenção dessas últimas. Vale mencionar que a Constituição Estadual de Minas Gerais, de 1891, estabelecia a gratuidade do ensino primário e o livre exercício do ensino particular (Minas Gerais, 1891).

Se, em Passos, a escola de meninos e a de meninas receberam parecer favorável para auxílio financeiro no final do século XIX, o mesmo não ocorreu com os outros dois pedidos feitos em momento posterior. Em 1920, foi negado o pedido de subvenção para uma escola rural, alegando-se que o município já mantinha oito escolas e não possuía renda suficiente para o auxílio (Passos, 1920). O outro caso envolve os pedidos de subvenção para o Colégio Monsenhor João Pedro. Fundado em 1918 e comprado um ano depois, o Colégio teve sua trajetória destacada em uma sessão de 1923, quando um de seus responsáveis relembrou os pedidos anteriormente pleiteados em favor da instituição. Na ocasião, ressaltou os pleitos não atendidos ou ignorados, apresentou documentos

comprobatórios e relatou o sucesso de ex-estudantes em exames de outras instituições reconhecidas (Passos, 1923). Não sabemos se a nova solicitação de recursos financeiros foi deferida, mas o caso evidencia que a aprovação, ou não, pela Câmara, gerava descontentamentos e mobilizava os responsáveis pelas escolas para convencer o poder público do trabalho realizado. Também suscitam dúvidas sobre os possíveis apadrinhamentos ou favorecimentos na distribuição de verbas públicas. Embora as atas consultadas não explicitem discordâncias políticas, é possível indagar se a aproximação com representantes políticos não geraria determinadas vantagens aos solicitantes, especialmente considerando o poder das oligarquias durante a Primeira República e as divergências políticas presentes no município (Fausto, 2004; Grilo, 1998).

Além disso, destacamos como temática presente no levantamento realizado nas atas da Câmara de Passos a preocupação com os prédios escolares, especialmente em 1898. Neste ano, tendo em vista a possível implantação de uma Escola Normal, o Agente Executivo ficava autorizado a criar uma comissão para examinar a existência de um prédio na cidade de "sólida construção" (Passos, 1898a, p. 10-11). A procura por um edifício adequado a esse fim condiz com a crescente importância atribuída à formação docente. Ao longo do século XIX, diversas Províncias do Império estabeleceram Escolas Normais, cujo funcionamento foi marcado por avanços e retrocessos, reformas e extinções. Os discursos de valorização da formação não foram acompanhados de meios suficientes para garantir o regular funcionamento das instituições. Foi na década de 1870 que ocorreu uma revalorização das Escolas Normais (Tanuri, 2000; Villela, 2000).

Em Minas Gerais, a primeira Escola Normal foi estabelecida em Ouro Preto em 1840, mas teve um funcionamento intermitente até ser fechada em 1852. Restabelecida em 1871, foi defendida pelo então Presidente da Província, que advogava a urgente necessidade de criação de Escolas Normais. Se, em 1871, havia somente duas instituições, uma em Ouro Preto e outra em Campanha, em 1884 são contabilizadas mais sete no Estado. Sob o regime republicano, outras iniciativas foram tomadas com o propósito de ampliar a instrução pública e a formação docente. A Reforma Afonso Pena, de 1892, "trazia a preocupação em formar bons professores, instruídos nos modernos processos pedagógicos e científicos, enfatizando-se os benefícios moralizadores da instrução pública" (Gouvea; Rosa, 2000, p. 24).

Em Passos, a procura por um prédio que pudesse abrigar uma Escola Normal estava em consonância com os discursos em circulação, que clamavam por locais de ensino adequados, utilização de materiais de acordo com os modernos preceitos

pedagógicos e professores preparados. Entretanto, ao final do século XIX, os requerimentos apresentados à Câmara indicam que a existência de locais de ensino permanecia um problema. Em 1898, professores públicos estaduais requisitaram um edifício de acordo com as regras de higiene para sediar as aulas públicas (Passos, 1898b); no mesmo ano, o senhor José Strocker solicitou à Câmara o aluguel de um imóvel para o funcionamento de escolas públicas (Passos, 1898c). Não bastava a implementação de aulas, essas deveriam ocorrer em ambientes que considerassem as finalidades do ensino e obedecessem aos preceitos higienistas, oferecendo iluminação adequada, boa circulação de ar e espaço suficiente para acomodar os presentes.

Sobre o assunto, Faria Filho (2010, p. 145) destaca que, ao longo do século XIX, "vai-se estruturando uma representação de que a construção de espaços específicos para a escola era imprescindível para uma ação eficaz junto às crianças". Para o autor, diversos fatores articulam-se a essa ideia: (1) político-cultural: a escolarização fortalecia as estruturas do poder estatal, distanciando-se das tradições estabelecidas no âmbito doméstico; (2) pedagógico: a construção de espaços próprios para a escola era necessária não só para atender às especificidades metodológicas, mas também para viabilizar a própria função social que lhe cabia; (3) científico: saberes científicos, especialmente da medicina, alertavam para a necessidade de espaços e materiais higienicamente concebidos; (4) administrativo: a existência de um espaço próprio possibilitaria maior controle e fiscalização dos professores e das atividades realizadas.

Se, até o momento, as questões relativas às escolas em Passos estiveram presentes de forma dispersa nas atas da Câmara, em 1924 reaparecem com organicidade, no projeto aprovado de reorganização do ensino primário municipal (Passos, 1924). Nesse marco legal, o espaço é novamente abordado: estabeleceram-se a metragem mínima das salas de aula e a obrigatoriedade da presença de duas janelas para entrada de luz direta. Já o edifício para o ensino ficaria ao encargo dos solicitantes, desresponsabilizando o próprio município do elevado custo.

As escolas poderiam funcionar no período diurno ou noturno, ser regidas por professores ou professoras e destinar-se a meninos, meninas ou, ainda, serem mistas, conforme a conveniência dos solicitantes. O ensino deveria contemplar leitura, grafia, aritmética e noções de civilidade. No caso de turmas femininas, incluía-se também o ensino de trabalhos de agulha e similares, desde que a escola fosse regida por uma professora — diferencial comumente previsto nos currículos escolares.

O projeto também abordava os critérios exigidos dos candidatos à docência; regulamentava o calendário escolar, o horário mínimo de duração das aulas, a matrícula e a frequência dos estudantes; fixava o salário, as gratificações e os desabonos aos professores, assim como determinava a fiscalização e a atuação dos inspetores escolares. Percebe-se, desse modo, como a implantação de escolas em Passos, ao longo da Primeira República, ocorreu concomitantemente à organização e regulamentação da vida escolar, ao tratar de aspectos relacionados ao espaço, ao tempo, aos conteúdos a serem ensinados e ao trabalho docente.

Considerações finais

Ao abordar a história da escola em Passos, o estudo estabeleceu um diálogo com a trajetória da cidade, de seus políticos locais, de seus estudantes e professores, possibilitando um outro olhar sobre a história do município. As atas da Câmara Municipal foram privilegiadas na investigação, cuja consulta não apenas permitiu a identificação de informações sobre o tema, como também contribuiu para a valorização do Centro de Memória Prof. Antônio Theodoro Grilo – ainda pouco explorado em pesquisas acadêmicas. A iniciativa colabora para o fortalecimento do vínculo entre a Universidade e os equipamentos histórico-culturais do município, ao mesmo tempo que promove a divulgação desse acervo junto à comunidade.

Dentre as principais dificuldades identificadas ao longo das pesquisas de iniciação científica, destacam-se a leitura das fontes legislativas – dificultada pela grafia das atas manuscritas e pela ortografia própria do período analisado – e a organização dos tombos, cuja numeração não segue, necessariamente, uma ordem cronológica, podendo apresentar lacunas de anos ou períodos.

A consulta ao material permitiu identificar as discussões e ações implementadas pela Câmara Municipal de Passos que favoreceram a expansão da escolarização na cidade. Notou-se que a temática educacional esteve presente de maneira dispersa entre os anos de 1889 e 1930, sendo abordada especialmente em ocasiões em que havia requerimentos de cidadãos com algum vínculo com as instituições escolares — como docentes ou diretores — ou com interesse particular pelo tema.

Nesse contexto, foram abordados o cumprimento do regulamento escolar, o cargo de inspetor escolar, a nomeação e o aumento salarial de professores, os pedidos de auxílio financeiro para instituições privadas, bem como as obras e os edifícios destinados às aulas públicas. Adicionalmente, em 1924 foi aprovado um projeto que reorganizava o ensino

primário municipal, cujo teor abrangia diversas facetas da vida escolar. Percebe-se, portanto, que a criação de escolas em Passos, ao longo da Primeira República, ocorreu paralelamente à estruturação e à normatização da vida escolar, envolvendo dimensões relacionadas à organização dos espaços, à gestão do tempo, aos conteúdos pedagógicos e ao trabalho docente.

Vale destacar, ainda, a ausência de informações sobre o Grupo Escolar Wenceslau Braz, inaugurado em 1908. Embora tenha sido mencionado em publicações comemorativas da Câmara Municipal de Passos, não foram encontradas referências ao tema nas atas da Câmara. É provável que as lacunas documentais identificadas para o período tenham contribuído para essa ausência. Trata-se, certamente, de uma temática que merece investigação aprofundada, inclusive com a consulta a outras fontes e acervos — como o Arquivo Público Mineiro —, os quais não foram contemplados no escopo deste estudo.

Referências

BENCOSTTA, Marcus Levy Albino. Grupos escolares no Brasil: um novo modelo de escola primária. In. STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Câmara (org.). **Histórias e memórias da educação no Brasil**. Vol. III. Petrópolis: 2005, Vozes, p. 68-76.

BRASIL. **Lei de 15 de outubro de 1827**. Manda crear escolas de primeiras letras em todas as cidades, villas e logares mais populosos do Imperio. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei_sn/1824-1899/lei-38398-15-outubro-1827-566692-publicacaooriginal-90222-pl.html. Acesso em: 12 out. 2025.

CARVALHO, Marta Maria Chagas de. **A escola e a República**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1989.

CARVALHO, Marta Maria Chagas de. Reformas da instrução pública. *In*: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes de; VEIGA, Cynthia Greive (org.). **500 anos de educação no Brasil**. 4ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010, p. 225-251.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. Instrução elementar no século XIX. *In*: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes de; VEIGA, Cynthia Greive (org.). **500 anos de educação no Brasil**. 4ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010, p. 135-150.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. **Dos pardieiros aos palácios**: forma e cultura escolar em Belo Horizonte (1906/1918). Uberlândia: EDUFU, 2014.

FARIA FILHO, Luciano Mendes; VAGO, Tarcísio Mauro. A Reforma João Pinheiro e a modernidade pedagógica. *In*: FARIA FILHO, Luciano Mendes; PEIXOTO, Ana

Maria Casasanta (orgs.). **Lições de Minas**: 70 anos da Secretaria de Educação. Belo Horizonte: Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais, 2000, p. 32-47.

FAUSTO, Boris. **História do Brasil**. 12ª ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2004.

GONÇALVES, Irlen Antônio; NOGUEIRA, Vera Lúcia. Os inspetores e a produção da cultura escolar: de fiscal da escola a orientador do ensino primário mineiro. **Cadernos de História da Educação**, v. 11, n. 1, p. 189-205, jan./jun. 2012.

GOUVEA, Maria Cristina Soares de; ROSA, Walquíria Miranda. A Escola Normal em Minas Gerais. *In*: FARIA FILHO, Luciano Mendes; PEIXOTO, Ana Maria Casasanta (org.). **Lições de Minas**: 70 anos da Secretaria de Educação. Belo Horizonte: Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais, 2000, p. 18-31.

GRILO, Antonio. **Câmara de Passos**: 150 anos. Passos: Câmara Municipal de Passos, 1998.

JINZENJI, Mônica Yumi. Educar ou instruir as mulheres? Dilema do século XIX. *In*: LOPES, Eliane Marta Teixeira; CHAMON, Carla Simone (org.). **História da Educação em Minas Gerais**: da Colônia à República. Vol. II. Uberlândia: EDUFU, 2019, p. 87-108.

MINAS GERAIS. **Constituição de 15 de junho de 1891**. Disponível em: https://www.almg.gov.br/legislacao-mineira/texto/CON/1891/1891/. Acesso em: 12 out. 2025.

PASSOS (MG). **Ata da Câmara Municipal de Passos**. Tombo 5, p. 1-2, 9 jan. 1893.

PASSOS (MG). **Ata da Câmara Municipal de Passos**. Tombo 8, p. 21-22, 22 jan. 1894a.

PASSOS (MG). **Ata da Câmara Municipal de Passos**. Tombo 8, p. 40-41, 17 set. 1894b.

PASSOS (MG). **Ata da Câmara Municipal de Passos**. Tombo 7, p. 24-25, 15 abr. 1895a.

PASSOS (MG). **Ata da Câmara Municipal de Passos**. Tombo 7, p. 40, 24 mai. 1895b.

PASSOS (MG). **Ata da Câmara Municipal de Passos**. Tombo 7, p. 97, 16 set. 1896.

PASSOS (MG). **Ata da Câmara Municipal de Passos**. Tombo 8, p. 10-11, 15 jan. 1898a.

PASSOS (MG). **Ata da Câmara Municipal de Passos**. Tombo 9, p. 45, 18 mai. 1898b.

PASSOS (MG). **Ata da Câmara Municipal de Passos**. Tombo 9, p. 53 e 54 , 05 mai. 1898c.

PASSOS (MG). **Ata da Câmara Municipal de Passos**. Tombo 10, p. 22 , 16 nov. 1920.

PASSOS (MG). **Ata da Câmara Municipal de Passos**. Tombo 11, p. , 17 mai. 1923.

PASSOS (MG). **Ata da Câmara Municipal de Passos**. Tombo 13, p. 9-11, 17 mai. 1924.

PASSOS (MG). **A Câmara Municipal de Passos**: 170 anos de história. Passos: Câmara Municipal de Passos, 2020.

SCHUELER, Alessandra Frota Martinez de; MAGALDI, Ana Maria Bandeira de Mello. Educação escolar na primeira república: memória, história e perspectivas de pesquisa. **Tempo**, v. 13, n. 26, p. 32-55, 2009.

SOUZA, Rosa Fátima de. Espaço da educação e da civilização: origens dos grupos escolares no Brasil. *In*: SAVIANI, Dermeval *et al*. **O legado educacional do século XIX**. Campinas: Autores Associados, 2006, p. 33-84.

TANURI, Leonor Maria. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**. ANPED / Autores Associados, n.14 – Especial, p.61-88, maio/ jun./ jul./ ago. 2000.

VIDAL, Diana Gonçalves. Tecendo história (e recriando memória) da escola primária e da infância no Brasil: os grupos escolares em foco. *In*: VIDAL, Diana Gonçalves (org.). **Grupos Escolares**: cultura escolar primária e escolarização da infância no Brasil (1893-1971). Campinas: Mercado de Letras, 2006.

VILLELA, Heloisa de Oliveira Santos. O mestre-escola e a professora. *In*: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes; VEIGA, Cynthia Greive (org.). **500 anos de educação no Brasil**. 4ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010, p. 95-134.

Agradecimento

As autoras agradecem a Marcos Roberto S. Costa, bibliotecário da Secretaria de Cultura e Patrimônio Histórico de Passos/MG, pelo auxílio prestado ao longo das pesquisas no Centro de Memória Prof. Antônio Theodoro Grilo.

Nosso Corpo é Demais: aproximações entre literatura, narrativas gráficas e infâncias

Lorena Soares[1]
Taís Aparecida de Moura[2]

Introdução

Figura 1 – Meninos brincando (1955), de Candido Portinari



Fonte: https://muralzinhodeideias.com.br/brinquedos-e-brincadeiras-por-candido-portinari/

Iniciamos nosso capítulo, lançando nossos olhares para *Meninos Brincando* (1955), de Candido Portinari. Para nós, autoras[3], esta é uma poesia visual, que escolhemos para anunciar o que está por vir – reflexões sobre corpos-infâncias, sob a perspectiva de que as crianças participam do mundo de corpo inteiro.

Ressaltamos que o presente capítulo é decorrente de um Trabalho de Conclusão de Curso (TCC[4]), sendo que a temática abordada traz contribuições para ampliar o olhar do pedagogo e pedagoga, não somente para questões disciplinares, mas também para observar o sujeito como um ser que aprende de diversos modos, incluindo o aprendizado por meio do corpo, interações e brincadeiras. Aproximando o tema, com o contexto educativo, ponderamos o quanto é importante que as propostas pedagógicas com as

[1] Graduada em Licenciatura em Pedagogia. Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG), Unidade Acadêmica de Passos. *E-mail*: soaresbortolo@gmail.com. *Link* do *Lattes*: http://lattes.cnpq.br/8284850935072933.
[2] Docente do Departamento de Educação (DEduc) da Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG), Unidade Acadêmica de Passos. *E-mail*: tais.moura@uemg.br. *Link* do *Lattes*: http://lattes.cnpq.br/98089257061756.
[3] As autoras deste trabalho estão vinculadas ao Grupo de Investigação de Infâncias e Linguagens (GIIL). Mais informações: http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/647906.
[4] SOARES, Lorena. **O conhecimento do próprio corpo na Educação Infantil**: reflexões a partir do livro "Nosso Corpo é Demais!". Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) – Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG), Passos, MG, 2024.

crianças envolvam o gostar de si, o movimento livre, experiências com múltiplas linguagens, entre outras.

Assim, temos como objetivo geral investigar como o conhecimento do próprio corpo auxilia na construção do respeito às diferenças, no contexto educativo, com crianças de quatro e cinco anos de idade, a partir da leitura e reflexões sobre o livro "Nosso corpo é demais!". Estipulamos como objetivos específicos: discutir sobre o (re)conhecimento das diferenças nos processos de interações de crianças da pré-escola; identificar quais incentivos o livro "Nosso corpo é demais!", da autora Tyler Feder (2022) traz para as crianças da Educação infantil; analisar as emoções e sentimentos que estão ligados ao próprio corpo com crianças de quatro e cinco anos de idade.

A natureza desta pesquisa é de origem qualitativa, onde a revisão de literatura possui grande relevância para o aprofundamento do tema de pesquisa. Além disso, a partir de um estudo de caráter exploratório, utilizamos como instrumento a contação de história literária infantil e a produção de narrativas gráficas feitas pelas crianças, considerando o tema de pesquisa[5].

Diante das informações expostas, ponderamos que é necessário refletirmos sobre como essa temática é importante para a área da educação e para a formação de futuros pedagogos e pedagogas, assim, para um maior aprofundamento do tema proposto, desdobra-se o seguinte questionamento: Como o conhecimento do próprio corpo implica na prática do respeito às diferenças, na perspectiva das crianças?

Apresentaremos conceitualizações, reflexões e problematizações, a seguir.

1 Nosso corpo: como este tema é abordado na Educação Infantil?

Iniciamos a explanação do tema corpo-infâncias, apontando que se trata de uma investigação lacunar. Isso porque, em consonância com o que afirma Sandra Souza (2017), também identificamos que há uma insuficiência de pesquisas com esta temática na área da educação, precisamente na Educação Infantil com crianças pequenas, de modo que nos parece que existem muitas aberturas para novas-outras investigações.

Assim, para introduzirmos a temática do corpo na Educação Infantil, discorremos de que maneira alguns documentos nacionais contextualizam questões relacionadas à

[5] Ressaltamos que a pesquisa buscou seguir os preceitos éticos considerando, por exemplo, a assinatura do Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE) dos(as) responsáveis das crianças, bem como contou com o Termo de Assentimento Livre Esclarecido (TALE), das crianças feito por roda de conversa.

construção e fortalecimento de crianças da pré-escola, no tocante à valorização da diversidade e ao respeito das diferenças.

Argumentamos que ao explorar sobre corporeidade, há um leque de possibilidades de abordagem da temática, como, por exemplo, a perspectiva de que:

> O corpo humano é o corpo que sente, percebe, fala, chama a atenção para o corpo que somos e vivemos. O corpo é presença concreta no mundo, porque veicula gestos, expressões e comportamentos das ações individuais e coletivas de um grupo, comunidade ou sociedade (Gallo, 2007, p. 67).

Por sua vez, optamos por aprofundar esta temática, fundamentadas nas questões culturais voltadas ao corpo nas infâncias, a fim de investigar, de que forma a introdução dos estudos relacionados ao corpo na Educação Infantil, contribui para a construção da identidade dos sujeitos. Sobre isso, Diorge Costa (2018) destaca que, "o corpo não é constituído apenas pela matéria orgânica, mas o contexto social, cultural, político e histórico em que o ser humano está inserido faz parte dele", com isso, complementa também que a corporeidade, "integra tudo que somos: corpo, mente, espírito, emoções, movimento, relações com o nosso próprio 'eu', com outras pessoas e com o mundo a nossa volta" (Fiorentin *et al.*, 2004, p. 53).

Dessa forma, as Diretrizes Nacionais Curriculares (DCN), também apontam a importância de uma educação voltada ao trabalho da diversidade na educação básica, para a formação de cidadãos e cidadãs respeitosos(as) e preparados(as) para o convívio social da seguinte forma:

> É o tempo, o espaço e o contexto em que o sujeito aprende a constituir e reconstituir a sua identidade, em meio a transformações corporais, afetivo-emocionais, socioemocionais, cognitivas e socioculturais, respeitando e valorizando as diferenças. Liberdade e pluralidade tornam-se, portanto, exigências do projeto educacional" (Brasil, 2013, p. 21).

Ainda mais, observando especificamente a área da Educação Infantil, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) expõem que, as práticas pedagógicas devem ter como eixos norteadores as interações e as brincadeiras, promovendo o conhecimento de si e do mundo por meio da ampliação de experiências sensoriais e expressivas. Através disso, define-se criança como:

> Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (Brasil, 2010, p. 12).

Assim, vimos que torna-se indispensável o olhar sensível dos(as) pedagogos(as) às relações sociais em sala de aula, a fim de atuar na formação de sujeitos que sejam solidários, respeitos, na medida em que saibam dialogar e interagir em contextos

coletivos, constituindo uma boa relação ao olhar para si e para o outro, entendendo a diversidade de características corporais, pois, de acordo com Maria Clareth Reis (2010), "A corporeidade deve ser vivenciada na Educação Infantil de forma lúdica e prazerosa". Portanto, para reforçar esta ideia de respeito às diferenças, as DCNEI trazem a importância de "cuidar e educar" na Educação Infantil, colocando as crianças no centro do processo educacional (Brasil, 2010).

Também temos outro documento, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que expressa que as crianças devem se desenvolver através de seis direitos de aprendizagem, são estes: Conviver; Brincar; Participar; Explorar; Expressar; Conhecer-se. Portanto, é por meio da **convivência** que a criança amplia o conhecimento de si e do outro, assim, através de **brincadeiras**, constroem diferentes experiências corporais, **exploram** movimentos e gestos, e **expressam** suas emoções, sendo assim, torna-se indispensável a sua **participação** ativa em sala de aula, para que passe pelo processo de **conhecer-se** e construir sua identidade através de uma imagem positiva de si e das outras pessoas presentes em seu entorno (Brasil, 2018, grifos nossos).

Com isso, reiterando a importância do ensino através dos direitos de aprendizagem expostos anteriormente, Reis (2010) demonstra a necessidade de estimular as crianças por meio de jogos, brincadeiras, experiências e criações individuais e coletivas, para que, seja explorado o aprendizado dos movimentos que seus corpos podem proporcionar, assim, a autora também destaca que, "Falar de corporeidade na Educação Infantil é falar de um corpo percebido em sua totalidade", ou seja, "um corpo que se movimenta, que expressa vivências cotidianas, sentimentos, culturas" (Reis, 2010, p. 24).

Portanto, em consonância com Costa (2018), reiteramos o quanto são importantes no contexto da infância situações pedagógicas planejadas que envolvem o corpo e o movimento, na direção das crianças fortalecerem as relações entre os pares, se autoconhecerem na medida em que vão se constituindo como sujeitos.

2 Literatura infantil e brincadeiras sobre o corpo no contexto da pré-escola

Visto que, alguns dos documentos expostos anteriormente propõem habilidades e direitos a serem desenvolvidos com o trabalho das questões corporais na Educação Infantil, nesta seção apresentamos algumas estratégias que podem ser utilizadas nas práticas pedagógicas com crianças da pré-escola, a fim de revelar suas contribuições para a construção da temática proposta.

Por exemplo, vimos na literatura infantil, a prática de contar história como algo muito importante, pois proporciona a exploração de novas descobertas, desenvolve a curiosidade, imaginação, vocabulário, entre outros aspectos. Assim, faz-se imprescindível a reflexão da importância de se iniciar os hábitos literários desde o berçário, para que a prática da leitura não se torne algo somente pensado na alfabetização, mas que seja algo prazeroso, assim os bebês vão crescendo cercados de histórias, de repertório, de estímulos. Teresa Mendes (2015) aponta, por exemplo, que a literatura sendo trabalhada desde a educação pré-escolar, "favorece o espírito crítico, desperta o interesse e o gosto da criança pela beleza da linguagem poética e pela descoberta de sentidos implicados no texto".

Ainda sobre a importância das práticas de leitura, Benedita Silva *et al.* (2021) enfatizam que, "o contato com o universo literário desde a educação infantil, proporciona à criança oportunidade de se transformar em uma pessoa crítica e influente na sociedade em que pertence", assim, ressalta também que, o contato com a literatura proporciona à criança o aprimoramento da sua própria visão de mundo e de se tornar uma pessoa questionadora. Em outras palavras,

> [...] os livros de literatura infantil nos convidam a sair do lugar comum e questionar o que antes parecia óbvio. Muitas vezes o projeto gráfico dos livros infantis brinca com as convenções, provocando surpresas: letras variam de tamanho e cor, linhas dos textos imitam ondas, páginas são dobradas e cortadas de forma diferente. Essas são algumas estratégias gráficas que fazem o leitor experimentar um olhar de infância, de ludicidade, de descoberta, de produção de conhecimento. Em alguns livros, o projeto gráfico se destaca a tal ponto que interfere na produção de sentidos tanto do texto verbal como das ilustrações (Pimentel, 2016, p. 57).

Assim, reconhecemos que é importante, nas escolas, a presença de obras de literatura infantil com qualidade e que atendam critérios de bibliodiversidade[6]. Segundo Silva *et al.* (2021), além da análise prévia da história escolhida, a postura do(a) professor(a) ao contá-la também é muito importante, para que, ao colocar emoção na leitura, ela se torne viva para quem está ouvindo. As autoras também apontam que, para contribuir para a formação crítica das crianças, é interessante que o professor ou professora oportunize um debate de opiniões depois de ler a história, para que cada um expresse o que entendeu da mensagem passada.

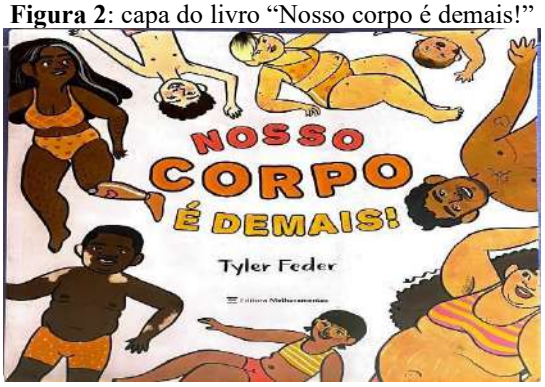
[6] Os critérios de bibliodiversidade se concentram na promoção da diversidade cultural e de vozes no universo dos livros, abrangendo fatores como diversidade de autores (gênero, nacionalidade, cultura), temas, gêneros literários e projetos gráficos.

Segundo Fanny Abramovich (1995), […] ao ouvir histórias, as crianças podem desenhar, dramatizar, cantar, imaginar, chorar, sorrir e aflorar a imaginação e os diversos sentimentos que conduzem essa criança a um caminho de aprendizagem significativa. Nessa direção, reconhecendo a literatura como arte, sabemos o quanto ela é importante na/para constituição das subjetividades infantis e, por isso, apresentaremos mais detalhes do livro disparador deste trabalho.

2.1 Nosso corpo é demais!

Abordando mais sobre o corpo como um todo, apresentamos o livro disparador deste trabalho, *Nosso corpo é demais!* (Feder, 2022). Segue ilustração:

Figura 2: capa do livro "Nosso corpo é demais!"



Fonte: acervo das autoras

Esta obra foi publicada em abril do ano de 2022, pela editora *Melhoramentos*, com o texto e as ilustrações realizadas pela autora Tyler Feder. A tradução foi feita por Laura Folgueira, em São Paulo. A história aborda os diferentes corpos em seus variados tamanhos, formas, cores, tipos e diversos temas importantes para se trabalhar com as crianças. Através de sua linguagem simples e da riqueza de ilustrações, o livro demonstra uma pluralidade de personagens, trazendo uma fácil identificação ao leitor, abordando o respeito à diversidade corporal e cultural.

Portanto, a partir da leitura do livro, identificamos que a história propicia que se compreenda que cada corpo possui sua individualidade e todas as pessoas possuem sua beleza com suas características. A obra com imagens cuidadosas e realistas traz ilustrações de pessoas de diferentes corpos e culturas, abordando respeito à diversidade de gênero, diversidade religiosa, diversidade corporal, entre outros temas importantes.

Destacamos que o livro "Nosso corpo é demais!" contribui de forma significativa para a construção da identidade e a valorização das diferenças, utilizando elementos de identificação, para que as crianças saibam olhar para si e para o outro reconhecendo suas

individualidades e gostando de suas características. A obra é rica em detalhes e significados, trazendo aos ouvintes e leitores diferentes sensações e emoções, proporcionando a exploração do mundo a sua volta e tornando-os conscientes dessa corporeidade. Este é um livro de qualidade que indicamos a leitura.

Figura 3: montagem com registros do livro "Nosso corpo é demais!"



Fonte: acervo das autoras

3 Caminhos metodológicos

Nossa pesquisa é de abordagem qualitativa que, segundo Arilda Godoy (1995), possibilita ao pesquisador(a) diferentes pontos de vista através dos vários tipos de dados que podem ser produzidos envolvendo seres humanos e suas relações sociais estabelecidas em diversos ambientes. A partir de um método descritivo, escolhemos como instrumento de pesquisa, o uso e análise de desenhos infantis, denominados por Manuel Sarmento e Gabriela Trevisan (2017) como "narrativas gráficas" ou "narrativas criativas". Esses termos são relevantes porque:

> [...] resultam da imaginação transfiguradora do real que a criança põe em prática através das linhas ou das cores que seleciona e inscreve no papel – como, também, porque nos induz à interpretação dos desenhos como uma linguagem, isto é como a atualização criativa e sempre renovada de códigos expressivos e comunicacionais gráficos (Sarmento; Trevisan, 2017, p. 22).

Por sua vez, optamos por utilizar o termo "narrativas gráficas" direcionando a produção de dados para a análise de desenhos feitos por crianças de quatro e cinco anos de idade, sobre seus próprios corpos. Dessa maneira:

> Através das suas formas de expressão, nomeadamente das narrativas gráficas que convoca, a criança, individual e coletivamente representada, constrói a sua voz sobre as coisas, recorrendo a múltiplos códigos. Isso é inerente à sua condição humana, mas constitui-se como um elemento central das culturas infantis e da sua análise enquanto grupo social e geracional distintivo (Sarmento; Trevisan, 2017, p. 31-32).

Os dados foram produzidos na biblioteca de uma escola pública, que autorizou a pesquisa, com quatro crianças de quatro e cinco anos de idade, da fase pré-escolar. Inicialmente foi feita uma roda para a contação da história do livro *Nosso Corpo é Demais!* (Feder, 2022). Ponderamos que a história foi contada de forma calma e pausada, buscando sempre realizar a leitura conquistando a atenção das crianças através de expressões faciais e comentários. Além disso, por meio das ilustrações presentes no livro, incluindo questionamentos feitos pela pesquisadora (autora principal) que auxiliaram na compreensão da proposta, como: você é parecido com algum personagem da ilustração? Quais as diferenças corporais você encontra nesta imagem? Notamos que as crianças se envolveram com a história, interagiram entre os pares, bem como demonstraram gostar muito das ilustrações do livro, se identificando várias vezes com as características físicas dos(as) personagens.

Depois da contação, foi proposta a produção de um desenho, pedindo para que cada criança registrasse em uma folha sulfite seu próprio corpo e suas características físicas. Tornou-se essencial a distribuição de diferentes tipos de materiais de desenho, para que o processo se tornasse divertido e houvesse uma autonomia para escolha de materiais e cores utilizadas durante a construção dos desenhos.

Por fim, para complementar a produção de dados, houve uma roda de conversa para que as crianças se sentissem à vontade para mostrar seus desenhos e se expressarem verbalmente da forma que se sentissem confortáveis. Foi neste contexto, associando desenho e verbalização que foram tecidas as narrativas gráficas em que as crianças refletem sobre seus corpos, identidade, diversidade, diferenças etc.

Enfim, destacamos que as narrativas gráficas foram instrumentos importantes, pois "constituem-se continuamente entre um apelo realista e uma projeção imaginária, através dos quais as crianças, por efeito da imaginação simbólica, dão conta de factos, emoções, sentimentos, aspirações e desejos" (Sarmento; Trevisan, 2017, p. 23).

4 Narrativas gráficas: analisando o corpo e as diferenças na percepção de crianças

Conforme exposto, optamos por realizar o desenvolvimento da produção de dados a partir das narrativas gráficas realizadas por crianças de quatro e cinco anos de idade.

Diante disso, com a autorização das famílias e o termo de assentimento assinado pelas crianças, numa ida à biblioteca, quatro crianças participaram da produção desta pesquisa.

Inicialmente, com as crianças sentadas em círculo, foi feita a contação da história do livro *Nosso corpo é demais!* (Feder, 2022) e, nesse contexto, algumas perguntas foram atravessando como: crianças, vocês se identificam com algum personagem desta imagem? Qual personagem tem a cor de pele mais parecida a sua? E o cabelo?

No decorrer da proposta pedagógica, percebemos que todas as crianças se sentiram empolgadas com as imagens e com a diversidade de pessoas e corpos, assim, a deixamos que se sentissem à vontade para fazer comentários durante a leitura, trazendo alguns debates de assuntos importantes, como por exemplo, deficiências físicas, doenças apresentadas nas ilustrações, os tipos de pele, além da normalização de marcas e cicatrizes de diferentes corpos. Por exemplo, nas interações houve momentos de identificação com as imagens com comentários como, “essa menina do cantinho do livro tem a mesma cor de pele que eu!”.

Após esse momento, foram distribuídos papéis e canetinhas de diversas cores, pedindo para que as crianças se desenhassem de corpo inteiro, colorindo com uma cor próxima ao seu tom de pele, cabelo e colocando todas suas características físicas. Elas ficaram livres para se expressarem através de seus desenhos.

Logo após o término dos desenhos, foi proposta para que cada criança que quisesse compartilhasse e comentasse sobre o seu desenho, narrando, por exemplo, suas características assim como foi apresentado no livro, com tamanho do corpo, tipo de corpo, cor de pele, tipo de cabelo, cor dos olhos e as demais características físicas.

Para contextualizar, apresentaremos e analisaremos as narrativas gráficas feitas pelas crianças. Ressaltamos que estes são nomes fictícios.

Imagem 3: “EU SOU MARROM CLARINHA E MEU CABELO É CACHEADO” (JULIA, 5 ANOS)

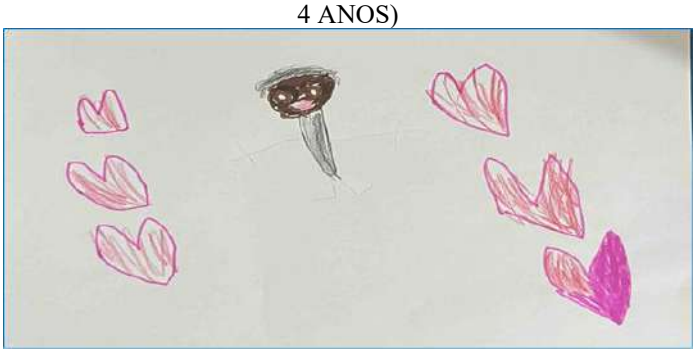


Fonte: acervo da pesquisa

Julia possui como características físicas, a pele preta e cabelo crespo, mas ao se desenhar, ficou em dúvida em qual cor utilizaria para colorir sua pele, por fim, optou pela canetinha de cor laranja. Ao falar sobre si, diz que sua pele é marrom clarinho e seu cabelo é cacheado. Nesse contexto, percebemos que, ao expressar verbalmente suas características, tenta utilizar palavras que as "suavizam", o que é muito comum devido ao racismo estrutural presente em nossa sociedade.

Nesta análise, retomamos a importância de práticas de leituras voltadas à diversidade de corpos, que valorizem as características de pessoas negras, ajudando na construção da identidade racial e étnica, conforme Silva *et al*. (2021) destaca: "o contato com o universo literário desde a educação infantil, proporciona à criança oportunidade de se transformar em uma pessoa crítica e influente na sociedade em que pertence".
Vejamos a próxima narrativa gráfica:

Imagem 4: "NÃO SEI QUE COR EU FAÇO MINHA PELE, ACHO QUE É MEIO MARROM" (Maria 4 ANOS)



Fonte: acervo da pesquisa

Ainda sobre a importância de práticas que auxiliam no conhecimento da diversidade corporal, analisamos mais um desenho em que a escolha da cor da pele foi um fator dificultoso durante a atividade proposta.

Maria é uma criança branca, que durante seu desenho pediu auxílio da autora principal diversas vezes por não saber que cor era sua pele, assim, não houve interferência na sua escolha, deixando-a à vontade para escolher. Ao não conseguir identificar sua cor, pintou seu rosto de marrom e seus braços de rosa.

Diante dessa situação, ponderamos a necessidade de se trabalhar na Educação Infantil o corpo não só em seu sentido biológico, mas principalmente, em seu aspecto cultural, assim como Fiorentin *et al. (*2004) também destacou ao dizer que, a corporeidade, "integra tudo que somos: corpo, mente, espírito, emoções, movimento, relações com o nosso próprio 'eu', com outras pessoas e com o mundo a nossa volta" (Fiorentin *et al.*, 2004, p. 53). Na imagem seguinte, notamos que:

Imagem 5: “MEU CABELO É MARROM E MINHA PELE TAMBÉM, EU FIZ MEU CABELO AMARELO PORQUE GOSTO DA COR AMARELA” (Sofia, 5 anos)



Fonte: acervo da pesquisa

No caso de Sofia, sua pele é parda e seu cabelo castanho, ao falar de suas características, possui o conhecimento delas, mas deixa claro que utilizou as cores no desenho somente por gostar delas. Por isso é necessário que a análise das narrativas gráficas esteja acompanhada sempre de processos de verbalização, para que haja uma investigação do olhar infantil sobre seu desenho. Em outra imagem:

Imagem 6: “ESSA SOU EU MAGRINHA E LOIRA, QUERO SER ASSIM QUANDO EU CRESCER” (Vitória, 5 anos)



Fonte: acervo da pesquisa

Vitória é branca e possui os cabelos pretos, possui um quadro clínico de obesidade infantil e compulsão alimentar e, ao se descrever verbalmente, diz que se desenhou da forma que quer ser quando crescer (magra e loira). Após esse diálogo perguntei se ela é dessa forma que se desenhou, logo afirmou “sim, sou magra.”

Neste caso, consegui observar que, ser magra é a representação de uma idealização de características físicas que Vitória almeja, mas, essa ideia acaba se misturando com a realidade, causando uma distorção da sua própria imagem ou uma imagem corporal negativa, afetando sua percepção sobre si mesma.

Diante das narrativas gráficas e das falas das crianças, analisamos que houve uma dificuldade delas ao se descreverem em relação à pele e cabelo, levando à conclusão de que, foi mais fácil se expressarem da forma que realmente são através de desenhos do que

palavras, assim, entra o papel das narrativas gráficas, as quais refletem sentimentos, emoções e desejos, que, muitas vezes não são verbalizados. Com exceção de Vitória, todas trouxeram falas sobre a estatura e formato de seus corpos de forma próxima à realidade, de forma positiva, e com facilidade.

Últimas considerações

Neste capítulo buscamos refletir sobre (re)conhecimento das diferenças nas interações entre quatro crianças que frequentam pré-escola. A partir do livro "Nosso corpo é demais!", da autora Tyler Feder, analisamos por meio das narrativas gráficas, como as crianças verbalizam e registram a compreensão sobre seus corpos.

Por meio desta investigação identificamos que muitas emoções e sentimentos estão relacionados aos corpos-infantis, portanto, é preciso ir para além de uma visão biológica sobre o corpo, com a intencionalidade educativa de provocar reflexões que tocam em aspectos culturais, sociais, de diversidade, diferenças, entre outros.

Optamos por analisar com mais detalhes os desenhos de quatro crianças da pré-escola, de um município do sudoeste mineiro. Tais análises foram feitas com base no campo dos Estudos da Infância, ampliando concepções sobre crianças, infâncias e seus corpos, considerando produção de subjetividades.

Para finalizarmos, "fechamos" nossas considerações ressaltando que esta pesquisa trouxe contribuições para o campo da educação ao propiciar reflexões teórico-metodológicas para abordar o tema do corpo nas escolas da infância. Em outras palavras, esta pesquisa possibilita ampliar o olhar do(a) pedagogo(a) sobre diferentes formas de se utilizar temáticas que envolvam o gostar de si, permitindo experiências com seus corpos.

Além disso, a investigação desenvolvida também contribui com a formação inicial e continuada de professoras e professores, ao enfatizar a relevância da contação de histórias que destacam o conhecimento de si e do outro, e o conhecimento de que, existe uma grande diversidade de corpos, culturas e etnias, mostrando que todos e todas são e especiais, assim como é apresentado no livro *Nosso corpo é demais!* – "Meu corpo, seu corpo, diferentes, parecidos, mas nunca iguais. Como é lindo cada corpo! Nosso corpo é demais!" (Feder, 2022).

Os resultados demonstram que para que o conhecimento do corpo avance no currículo da Educação Infantil, é necessário a utilização de mais brincadeiras e livros de literatura com referências de diferentes corpos. As práticas de leitura precisam ser mais exploradas com diferentes linguagens, ou seja, com fotografias, com filmes, desenhos,

figuras, entre outros instrumentos que transformam as propostas pedagógicas, sem perder de vista a intencionalidade educativa.

Portanto, concluímos que a questão de pesquisa formulada foi respondida, destacando que o conhecimento do corpo deve ser bastante experienciado pelas crianças, desde o berçário; ademais, ele deve ser resumido em uma perspectiva apenas biológica, afinal as crianças precisam se reconhecer, num contexto histórico, social, cultural e plural, sabendo que seus corpos-infâncias circulam por todos estes contextos e que estes são diversos e merecem ser acolhidos e respeitados.

Referências

ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura Infantil:** gostosuras e bobices. 5. ed. São Paulo: Editora Scipione, 1995.

BRASIL. Ministério da Educação**. Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/ . Acesso em: 10 dez. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação**. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC, 1998. Disponível em: http://www.mec.gov.br. Acesso em: 10 dez. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação**. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC, 1998. Disponível em: http://www.mec.gov.br. Acesso em: 10 dez. 2024.

COSTA, Diorge S. da. **Corpo e educação**: refletindo sobre as práticas pedagógicas na Educação Infantil. Dissertação de Mestrado, UFRN, Natal, 2018.

FEDER, Tyler. **Nosso corpo é demais!** Tradução de [ilustrações da autora]; tradução Laura Folgueira. São Paulo. Editora Melhoramentos, 2022.

FIORENTIN, Sabrina; LUSTOSA, Neusa P.; ROCHA, Doralice L. S. Resgatando o papel do corpo e da corporeidade nos processos de ensino e aprendizagem na educação especial. *In*: **Anais do Congresso Internacional de Educação**. 2004. p. 336.

GALLO, Sílvio (Coord.). **Ética e Cidadania – Caminhos da Filosofia:** elementos para o ensino da filosofia. Campinas, SP: Papirus, 2007.

GODOY, Arilda S. **Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais.** Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rae/a/ZX4cTGrqYfVhr7LvVyDBgdb/?format=pdf&lang=pt> . Acesso em: 15 dez. 2024.

KISHIMOTO, Tizuko M. **O Jogo e a Educação Infantil.** São Paulo, 2002.

MENDES, Teresa. Literatura infantil na educação pré-escolar: fruição, leitura literária e compreensão leitora. **Textura - Revista de Educação e Letras**, v. 17, n. 35, 2015.

MERGULHÃO, Teresa de L. F. M. **Vozes e Silêncio:** a Poética do (Des)encontro na Literatura para Jovens. Tese (Doutorado em Comunicação). Faculdade de Letras. Universidade de Lisboa, Lisboa, 2008.

OLIVEIRA, Camila M. de; ADELINO, Zelton C.; BAPTISTA, Tadeu J. R. Mímica para a educação física escolar: um relato de experiência. **Lecturas: Educación Física y Deportes**. 2024.

REIS, Maria Clareth G. Corporeidade e infâncias: reflexões a partir da lei nº 10.639/03. **Modos de brincar:** caderno de atividades, saberes e fazeres**.** Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, p. 23-29, 2010.

SARMENTO, Manuel J.; TREVISAN, Gabriela. A crise social desenhada pelas crianças: imaginação e conhecimento social. **Educar em Revista**, p. 17-34, 2017.

SILVA, Benedita P. *et al*. A Importância da Literatura Infantil. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, v. 7, n. 6, 2021.

SILVA, Rosana S. da. **Corpo, jogos e brincadeiras:** aproximações iniciais com a Cultura Corporal. 2023.

SOUZA, Sandra R. A. **O corpo e a corporeidade na educação infantil:** análise de dissertações e teses (2010–2016). Dissertação de Mestrado.UNINOVE. São Paulo, p.104. 2017.

Os usos de inteligência artificial na educação: riscos e benefícios

Laura de Souza Andrade[1]
Adelino Francklin[2]

Introdução

A Inteligência Artificial (IA) tem provocado uma acelerada mudança em diferentes áreas, incluindo a educação. Consequentemente, há questionamentos receosos quanto aos impactos dessas tecnologias emergentes, tendo em vista os aspectos éticos e possíveis prejuízos para o processo de ensino e aprendizagem.

É possível identificar quatro tipos de IAs: a preditiva, que realiza recomendações; a perceptiva, a exemplo do reconhecimento facial e uso de sensores; a interativa, podendo citar a Alexa, que interage com o usuário; e a generativa, que produz conteúdos, a exemplo de textos, vídeos e imagens.

Nesse sentido, torna-se urgente a necessidade de formação crítica sobre os usos de IAs. Nessa perspectiva, "no contexto da educação midiática, o objetivo não é inicialmente o de desenvolver habilidades técnicas, nem promover a autoexpressão, mas [...] promover formas mais reflexivas de usá-la" (Buckingham, 2010, p. 52).

Nesse panorama, a pesquisa tem como objetivo geral analisar se a produção e obtenção de conhecimento têm sido afetadas negativamente em cursos de licenciaturas, em face da possibilidade de usos de aplicativos de IA. Os docentes estão diante de um cenário de incertezas, o que remete à necessidade de reflexão, debates e apropriação das tecnologias emergentes.

A pesquisa é bibliográfica e possui uma abordagem qualitativa. Para a coleta de dados, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com docentes de cursos de licenciaturas de uma das unidades acadêmicas da Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG). Foram sete entrevistas, sendo quatro pessoas do sexo masculino e três do feminino, que atuam nos cursos de licenciatura em: Letras; Pedagogia; História; Ciências Biológicas; Matemática; Física e Educação Física. Todas as entrevistas foram gravadas e transcritas, tendo sido aprovadas pelo Comitê de Ética e Pesquisa da UEMG.

[1] Discente do curso de licenciatura em Pedagogia, pela Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG), Unidade Passos. E-mail: laura.2139454@discente.uemg.br. Link do Lattes: http://lattes.cnpq.br/2759553310034966.
[2] Doutor em Educação pela UFSCar. Docente da Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG), Unidade Passos. E-mail: adelino.francklin@uemg.br. Link do Lattes: http://lattes.cnpq.br/3243103572002701.

Para a apresentação dos dados coletados, foram substituídos os nomes dos participantes da pesquisa por letras do alfabeto grego, visando manter o anonimato dos entrevistados.

2 A influência da inteligência artificial na sociedade atual

A IA é uma das tecnologias mais influentes já inventadas pelo ser humano, podendo representar transformações na sociedade que se assemelham ao surgimento da roda e da eletricidade.

Não existe um consenso sobre a definição de IA. Podemos entendê-la como uma área que busca simular a inteligência humana com base em dados já existentes, executando ações e processos que comumente são exercidos pelos seres humanos.

O desenvolvimento das IAs generativas é possível devido ao imenso volume de dados disponíveis, passando por aprendizado de máquinas, aprendizado profundo, redes neurais e grandes modelos de linguagem naturais. "A partir do aprendizado de máquinas e treinamento dos dados é que se pode gerar informações, o que é muito diferente de conhecimentos" (Francklin, 2025a, p. 7).

Os algorítmos exercem função importante na previsão de palavras, sons, imagens e demais conteúdos gerados pelas IAs. Eles são definidos como:

> [...] uma sequência finita de ações que resolve um certo problema. Uma receita culinária, como a de um risoto, é um algoritmo. Assim, um algoritmo pode resolver problemas de tipos bastante diferentes: cálculo estrutural (projeto de uma ponte), processamento de dados (geração de uma folha de pagamentos) ou planejamento (definição de um pacote de turismo) (Sichman, 2021, p.38).

Os algoritmos têm permeado todas as ações que são realizadas na Internet e consequentemente atingido o comportamento humano, pois "[...] estamos constantemente subjugados a vieses inconscientes ao acessar as redes sociais ou qualquer aplicação estruturada pela IA. Tal situação nos afeta continuamente, acarretando um redemoinho de dilemas éticos." (Boratto, 2023, p.30). Por isso, o uso dessas ferramentas pode afetar a vida particular das pessoas, como seus gostos, suas percepções e seus comportamentos, inclusive relações de trabalho e de estudos.

Alguns exemplos de IAs generativas utilizadas atualmente são: *ChatGPT*, *Gemini, Copilot, Claude, Deepseek* e *Perplexity*. De acordo com Boratto (2023), as primeiras implicações de projetos com o uso da IA começaram durante o final da Segunda Guerra Mundial e em 1950, com a publicação de um artigo do matemático e cientista Alan Turing. Boratto (2023, p.23) relata que nesse artigo "[...] foi a primeira vez que se

discutiram várias objeções à ideia de que as máquinas podem pensar, expondo seus contra-argumentos. Tal artigo foi considerado um dos mais influentes na história da inteligência artificial e da filosofia da mente". Por seus estudos, Turin é reconhecido como pai da IA, no entanto, a designação do termo IA só foi cunhada em 1956.

Pimentel, Lima e De Jesus (2024) entendem que a sociedade contemporânea pode ser classificada como idade mídia, já que está submergida em um ambiente tecnológico de informações instantâneas e comunicações digitais. E todas essas questões influenciam o modo de agir, pensar e até mesmo o modo de ensinar e aprender, por isso, se faz importante discutir sobre novas alternativas em relação às práticas educacionais. Em todo o mundo, as escolas estão explorando essas possibilidades da tecnologia, e muitas estão incorporando IA em suas salas de aula. No Brasil, há iniciativas como o programa Ciência de Dados nas escolas, do Ministério da Educação e Cultura (MEC) e do Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovações (MCTI), que têm como objetivo ensinar a lógica da programação e da ciência de dados a alunos de escolas públicas (Figueiredo *et al*., 2023).

É necessário que sejam inseridas travas nos dados coletados para o treinamento ou aprendizado de máquinas, mas não são todas as empresas que cumprem com a transparência dos dados. Os cuidados éticos, a transparência e a privacidade dos dados são fundamentais para maximizar os benefícios e minimizar os riscos, evitando plágios, compartilhamento de notícias falsas e questões que afligem direitos humanos.

A IA está impulsionando progressos significativos em áreas como medicina, automação industrial e mobilidade, aprimorando a eficiência e qualidade de vida. Contudo, também são destacados as falhas e os riscos, como:

> A privacidade e a segurança dos dados dos usuários são ameaçadas por assistentes virtuais e sistemas de reconhecimento facial. O viés e a desinformação são riscos associados a algoritmos de processamento de linguagem natural e sistemas de recomendação de conteúdo. A falta de interpretabilidade em modelos de IA na saúde pode afetar a confiança dos profissionais de saúde e a segurança dos pacientes. A responsabilidade e a ética nos carros autônomos continuam sendo questões complexas e em evolução. A análise de dados em larga escala traz preocupações sobre privacidade e discriminação" (Filho; Conceição, 2023, p. 143).

Ainda estamos na fase da IA considerada fraca, por apenas exercer funções específicas para as quais foi treinada. Talvez nunca iremos avançar para uma IA forte ou para uma superinteligência, mas há uma preocupação quanto ao seu desenvolvimento acelerado. Entre os receios dos impactos da IA na sociedade, podemos elencar a ampliação do desemprego em certas áreas, o que poderia ocasionar uma reconfiguração

imprevisível no modo de trabalho atualmente, levando a um número maior de desigualdade econômica (Figueiredo *et al*., 2023).

Para Sichman (2021), há consequências que envolvem riscos em relação ao uso e funcionamento da IA, como falhas, já que qualquer *software* pode apresentar imperfeições ou defeitos. Há também riscos com a segurança, visto que os sistemas de IA são vulneráveis e ataques cibernéticos podem ocorrer. Sichman (2021) também cita os impactos socioeconômicos que alcançam o domínio das políticas e programas econômicos, consequentemente, influenciam a economia e a distribuição de empregos.

Torna-se imprescindível que haja métodos de transparência, que ocorra inspeção sobre a proveniência dos algoritmos, a privacidade de dados e toda regulamentação sobre o seu uso. Autores como Sichman (2021) e Santo *et al*. (2023) definem esse processo de transparência como um fator primordial quando se fala de agentes que recebem informações. “Para promover a segurança e a confiança no uso de sistemas dotados de IA, explicabilidade, interpretabilidade e inteligibilidade são conceitos de suma importância” (Santo *et al*. 2023, p. 59).

Se delegamos às máquinas e aos algoritmos a responsabilidade de executar tarefas, produzir conteúdos e tomar decisões que antes eram tomadas por seres humanos, é também fundamental a criação de normas que regulamentem algumas ações das *big techs*. No Brasil há o Projeto de Lei N° 2338, de 2023 (Brasil, 2023), que dispõe sobre o uso da IA com o intuito de proteger os direitos fundamentais como: a privacidade; o acesso à informação e à educação; e o respeito aos direitos humanos e aos valores democráticos, além de garantir a implementação de sistemas seguros e confiáveis. Há também recentemente, a Lei N° 15.123, de 2025 (Brasil, 2025), sancionada pelo presidente da República, que alterou o artigo 147-B do Código Penal e estabeleceu o aumento de pena para crimes de violência psicológica contra mulheres quando houver o uso de IA ou de qualquer outro recurso tecnológico que altere imagem ou som da vítima.

03 As implicações do uso da inteligência artificial na educação

Desde a popularização das IAs generativas, algumas escolas passaram a incorporá-las no contexto escolar. No Brasil, a estrutura tecnológica precária e ausência de formação continuada adequada para os docentes talvez estejam entre os principais entraves para o uso consciente e adequado de IAs no ambiente escolar.

Alves (2023) também relata os receios vivenciados pelos indivíduos no que se refere à educação e ao ensino, especificamente em relação ao uso do *ChatGPT*, o autor os diferencia em três perspectivas, que são apresentadas nos próximos parágrafos.

A primeira perspectiva é composta por reações apocalípticas, em que as pessoas são "[...] apavoradas com a ideia de que o *ChatGPT* tome o lugar dos professores e de que os alunos não produzam mais seus textos, reflexões e análises de forma autônoma [...] (Alves, 2023, p. 41).

Na segunda perspectiva,

> [...] estão os integrados que iniciaram freneticamente conversas com ChatGPT, humanizando-o, tentando verificar como tal tecnologia pode ser utilizada para distintos fins, sem pensar nas questões que estão por traz da produção de tecnologias como a IA e todo o processo de dataficação que está presente no modelo de negócio das big techs na sociedade contemporânea. (Alves, 2023, p. 43).

Na terceira perspectiva está o olhar crítico, que se constitui por uma investigação e exploração das ferramentas para identificar os seus limites e possibilidades, sem se fechar para o novo. Seria um processo de assimilar os sentidos e posicionar-se "de forma crítica para propor formas de uso e apropriações que considerem os aspectos éticos, ideológicos, políticos, econômicos, educacionais, culturais, entre outros que essa tecnologia traz para o contexto social." (Alves, 2023, p. 43-44).

O debate que opõe IA e inteligência humana apenas gera um impedimento de possíveis avanços, entre eles, pensar em soluções que favorecem um diálogo ético para o uso adequado da IA (Azambuja; Silva, 2024). Com isso, há uma estagnação estabelecida por uma falsa dicotomia, que reflete diretamente na inibição de possibilidades de articulação e interconexão às quais as inteligências complexas permitem ter.

Nesse contexto, de uma frenética renovação das tecnologias baseada em IA, onde a sociedade está cada vez mais exposta a essa realidade, principalmente com o uso do *ChatGPT*, os educadores sentem um impacto acarretado pelo uso de telas, as dificuldades se apresentam na concentração dos alunos, nos trabalhos realizados por eles e no comprometimento da criticidade. Assim, é um desafio usar a IA de uma forma compatível com tais dificuldades. No entanto, talvez banir a utilização das IAs nas escolas e universidades "seja pouco produtivo, pois estudantes podem acessá-las de qualquer outro lugar e estas, cada vez mais, fazem parte do seu dia a dia." (Santo *et al*. 2023, p. 62).

Pensar em alternativas para atuar com a IA de modo correto é crucial, um espaço que analise criticamente as circunstâncias envolvidas e aja de acordo com a ética é uma iniciativa. Assim, educadores assumem esse papel de criticidade, de orientação aos alunos

para conduzir da melhor forma o uso de IAs, verificando e contextualizando essas ferramentas. Além disso, há o papel vital no fomento de um incentivo ao pensamento crítico, à criatividade e à colaboração entre os estudantes. É necessário que exista um processo de alfabetização, podendo ser chamada de "technotização" (Azambuja, 2024, p. 11).

A capacitação não somente dos professores, mas também dos estudantes torna-se fundamental para o uso consciente, ético e crítico da IA nas escolas, a partir da utilização dessas ferramentas, como os *chatbots*. Essa questão traz consigo a exigência de que tais alunos entendam os conceitos relacionados à IA - não só que os consumam.

O *ChatGPT* não é treinado para criar uma nova Lei da Gravidade ou algum conceito original, no entanto, ele pode fornecer vastas informações a respeito do tema, informações encontradas nas páginas da *web* ou em outras bases de dados, para assim gerar uma compilação e por fim, um texto. À vista disso, Alves (2023) enfatiza os cuidados que os estudantes devem tomar ao utilizá-lo, e os professores, alertá-los quanto a esse uso. Para o autor,

> [...] devemos interagir com o ChatGPT nos cenários acadêmicos e escolares, criando um espaço para saber o que pedir, como pedir, analisar o texto que recebemos, identificando a coerência, veracidade e fonte das informações, o contexto no qual foi produzido e a consistência dos dados. Para isso, o estudante e o professor/pesquisador precisarão desenvolver o seu pensamento crítico, o letramento e a sua capacidade e habilidade de solucionar problemas, pois as produções do ChatGPT podem apresentar vieses algorítmicos, falta de transparência em relação às decisões tomadas pela IA, que pode inclusive "alucinar". (Alves, 2023, p.44).

É importante a compreensão de que o *ChatGPT* não é o único caminho para o acesso a informações, de fonte de pesquisas ou ideias. Até mesmo a indubitabilidade de que as informações geradas por ele são verdades absolutas e que não contêm questões ideológicas que necessitam ser discutidas e analisadas (Alves, 2023).

Para Souza, Rodrigues e Ribeiro (2023), pelo *ChatGPT* ser uma ferramenta que fornece respostas rápidas, ele pode não contribuir para o desenvolvimento do pensamento crítico e das habilidades de resolução de problemas, impactando negativamente no aprendizado e no sucesso ao longo da vida dos alunos. Ocorre então, uma situação chamada pelo autor de: terceirização do pensamento crítico, essa terceirização que a tecnologia acarretou, torna a sociedade vulnerável à manipulação e desinformação, e assim, surgem os alunos que somente usufruem de modo inadequado de IAs, substituindo o pensamento crítico por essas ferramentas.

04 A percepção de professores(as) universitários(as) sobre o uso de IA no ensino superior brasileiro

Nesta seção, apresentaremos as percepções dos docentes entrevistados para a pesquisa que realizamos no primeiro semestre do ano de 2025. O roteiro de entrevistas contou com as seguintes perguntas:

Quadro 1 – roteiro de pesquisa

1- Para você, quais são os benefícios que os aplicativos de inteligência artificial podem proporcionar para os estudantes do ensino superior?
2- Para você, quais são os prejuízos que os aplicativos de inteligência artificial podem proporcionar para os estudantes do ensino superior?
3- A produção do conhecimento no ensino superior tem sido afetada de que maneira a partir do uso da inteligência artificial?
4- Quais são as suas expectativas para o uso de inteligência artificial na educação para os próximos anos?
5- Você já utilizou aplicativos de inteligência artificial? Para qual finalidade?
6- Você pensa que há ações que os professores podem desenvolver para incentivar os estudantes a fazerem uso adequado e ético da inteligência artificial na educação no ensino superior?
7- Você pensa que há ações que os professores podem desenvolver para incentivar os estudantes a fazerem uso adequado e ético da inteligência artificial na educação básica?

Fonte: acervo da pesquisa

Diante dos questionamentos postos, a percepção dos(as) educadores(as) em relação ao uso de IA é essencial para entender os benefícios, prejuízos e desafios associados. Com isso, observou-se que a maioria dos professores entrevistados possuem receios e considerações negativas quanto ao uso da IA e seu impacto na educação superior, principalmente em relação à produção de conhecimento. O entrevistado Alfa relatou que o uso de IA afeta diretamente no senso crítico do aluno:

> [...] compromete uma autonomia intelectual, compromete a criticidade do aluno, [...] compromete o desenvolvimento dessa argumentação, o construto dessa argumentação sobre o tema que ele está pesquisando ou que ele está estudando, então, isso provoca, obviamente, uma fragilidade na escrita acadêmica, provoca uma fragilidade na reflexão crítica e também, obviamente, talvez o resultado é uma desvalorização no processo de ensino e aprendizagem.

É crucial reconhecer as possibilidades de riscos associados à IA na educação, como desigualdades, preconceitos, informações falsas e o uso acrítico dela. Consequentemente, torna-se importante preparar-se para esta realidade em que é preciso desenvolver, cada dia mais, um pensamento crítico diante de inúmeras fontes de informações, somadas a questões como a desinformação e o plágio.

Há a perspectiva de que a IA está afetando o processo crítico de leitura e produção dos alunos. Para a entrevistada Beta, é um erro o "[...] aluno se limitar a achar que a inteligência artificial vai fazer por ele". Nesse mesmo sentido, a entrevistada Delta relata que: "[...] os alunos estão desaprendendo a ler um texto, interpretar um texto e escrever, reescrever aquilo com as próprias palavras." Essas preocupações dos entrevistados remetem à necessidade de uma reforma do pensamento ou também de um processo de ensino e aprendizagem que supere a fragmentação, defendido por Morin.

> [...] é preciso mobilizar o todo. Certo, é impossível conhecer tudo do mundo ou captar todas as suas multiformes transformações. Mas, por mais aleatório e difícil que seja, o conhecimento dos problemas essenciais do mundo deve ser tentado para evitar a imbecilidade cognitiva. [...] Em verdade, para articulá-las e organizá-las, necessita-se de uma reforma de pensamento. (Morin, 2003, p. 12-13).

Deve-se buscar evitar uma terceirização, não apenas do processo de escrita, mas uma terceirização do pensamento crítico (Souza; Rodrigues; Ribeiro, 2023). Em situações como essa, o aplicativo de IA generativa é empregado como uma ferramenta de copia e cola, o que contribui negativamente para o aprendizado dos alunos, inibindo a capacidade dele de exercer a criatividade e estimular seu pensamento crítico, ocasionando dificuldades nas habilidades de escrita e comunicação, já que ele não está dialogando e interpretando o conteúdo pesquisado. Para o entrevistado Épsilon, esse é o maior prejuízo:

> A perda da capacidade do raciocínio, a perda da capacidade do diálogo, [...] porque se você pega algo que foi escrito pelo chat, por exemplo, ele pode até te ajudar a mostrar o que está ali. Agora, se você pedir para a pessoa dialogar sobre aquilo, ela não vai conseguir, porque ela não tem... ela não tem profundidade. Então, ela tem um mar de conhecimento e um centímetro de profundidade de conhecimento. Tem só o que está escrito ali. Ela não sabe mais nada, não sabe de onde veio, entendeu? Cada citação.

Em outra perspectiva, o entrevistado Zeta afirma que é possível beneficiar-se da IA, instigando o aluno a ampliar possibilidades de aprendizagem e a pensar em possíveis discussões, funcionando como "[...] uma interlocução positiva no sentido da troca de ideias mesmo. Não que essas ideias substituirão as nossas, mas elas conversarão com as nossas e poderão fomentar a nossa própria discussão, o nosso próprio trabalho" (Entrevistado Zeta). Na mesma linha de raciocínio, o entrevistado Gama afirmou: "Eu acredito que essa pesquisa pode contribuir muito para reduzir o tempo de pesquisa do aluno. E ela abre caminhos, ela abre possibilidades".

No que concerne à prática do plágio, o entrevistado Gama afirma:

> Eu acho que os prejuízos eles vão afetar menos do que possa imaginar. Porque o aluno que já entrava no Google e fazia uma pesquisa e pegava o primeiro material e imprimia e entregava para o professor como se tivesse sido

> realmente uma pesquisa, com uma leitura criteriosa, cuidadosa, para que ele pudesse refletir. Ele vai fazer isso agora pelo *ChatGPT*.

Nota-se, no entanto, preocupações quanto ao uso do *ChatGPT* como um recurso facilitador, em que os estudantes não procuram mais por uma leitura aprofundada, em procurar por livros ao invés de IAs generativas. "[...] A gente se coloca atraído pelas facilidades [...] o GPT não pode substituir, por exemplo, a leitura de um livro, um aprofundamento, aquela coisa da nossa dedicação vertical" (Entrevistado Zeta). Observa-se que "uma pessoa que se contenta em apenas solicitar um conteúdo para a IA generativa está se limitando à lógica da fragmentação" (Francklin, 2025b, p. 26).

Nesse sentido, existe o risco que as IAs generativas têm de desenvolver no processo de ensino-aprendizagem um "[...] facilitismo exorbitante, levando os usuários à dependência, restringindo apenas às informações concedidas pelo *ChatGPT*." (Souza, Rodrigues e Ribeiro, 2023, p. 9). "[...] ela transforma o processo criativo do aluno em uma, o que deveria ser um processo, eu diria assim, mais longo e dificultoso, [...] ele se torna muito mais fácil, porém, o aluno acaba não absorvendo as coisas que ele precisa, as informações que ele precisa absorver. (Entrevistada Eta).

Quanto aos questionamentos acerca da possibilidade de estratégias que os professores possam desenvolver para incentivar os estudantes a fazerem uso adequado e ético da IA, os docentes apresentaram incógnitas. Entende-se "[...] que os professores estão, ou, talvez, um pouco perdidos e preocupados com isso, vendo como que pode, como que isso pode nos ajudar e ajudar os alunos. Então, eu acho que é possível usar de uma melhor forma, mas eu não sei como". (Entrevistada Delta). Aprender a conviver com as incertezas, enfrentá-las e reconhecê-las fazem parte da realidade e da ação humana. Nesse sentido, "o pensamento deve, então, armar-se e aguerrir-se para enfrentar a incerteza. Tudo que comporta oportunidade comporta risco, e o pensamento deve reconhecer as oportunidades de riscos como os riscos das oportunidades. (Morin, 2000, p. 91).

Em relação aos aspectos éticos, um dos entrevistados afirmou:

> [...] é fundamental pensar nesse uso ético, pensar nesse uso da inteligência artificial como algo consciente do processo de que, claro, nós estamos pensando no processo de ensino-aprendizagem, nós estamos dentro de um processo da tecnologia no contexto educacional, isso a gente não pode negar, mas a gente precisa, sim, de pensar se isso, de alguma forma, está provocando essa substituição por um esforço intelectual dos alunos, de uma forma geral. (Entrevistado Alfa).

Nota-se uma transparente preocupação em relação a aspectos éticos, como a originalidade, o plágio e a interpretação crítica das informações fornecidas pela IA. Dessa forma, são questões que salientam a necessidade de investigação, uma análise cuidadosa

e de uma implementação responsável aos professores, aos alunos e mais do que professor-aluno, é necessário discutir o objeto de ação por trás disso, as empresas, dentre elas, as chamadas *big techs* que controlam e dominam diversos setores tecnológicos, incluindo os aplicativos e ferramentas de IA. Surge assim a necessidade de regulamentação do uso de recursos tecnológicos, como a IA, que envolve proteção de dados, crimes cibernéticos, vigilância e os diversos riscos associados ao seu uso.

O princípio recursivo, na teoria da complexidade de Edgar Morin, nos ajuda a entender esse contexto. Trata-se da capacidade do sistema complexo de se multiplicar, reproduzir, não é um processo linear, mas um processo espiral. Para o filósofo, "juntai a causa e o efeito, e o efeito voltará sobre a causa; por retroação, o produto será também o produtor." (Morin, 1990, p. 112). Os seres humanos são considerados produtos de um sistema reprodutório, mas também se tornam agentes que mantêm o sistema existindo, através da reprodução biológica e de suas interações. Nesse sentido, a IA tem se alimentado dos dados gerados pelos seres humanos, mas que agora se alimentam das informações geradas pela IA. Com o tempo, as IAs irão absorver dados e informações geradas por IAs.

Um dos entrevistados relata uma percepção em relação ao uso de IAs. Para ele, a ideia é de que a IA substitua os professores e a capacidade de raciocínio dos alunos: "Eu não quero que tenha que usar isso dentro de sala de aula. Porque a ideia da inteligência artificial é que ela substitua o professor" (Entrevistado Épsilon). Essa visão está contida em uma reação apocalíptica, citada por Alves (2023), em que as pessoas ficam apavoradas com a ideia de que IAs, como *ChatGPT*, tomem o lugar dos professores e de que os alunos não produzam mais seus próprios textos e reflexões. Morin (2000) defende que para que ocorra um entendimento adequado do realismo de forma multidimensional, é necessário ser realista no sentido complexo:

> Por isso, importa não ser realista no sentido trivial (adaptar-se ao imediato), nem irrealista no sentido trivial (subtrair-se às limitações da realidade); importa ser realista no sentido complexo: compreender a incerteza do real, saber que há algo possível ainda invisível no real. (Morin, 2000, p. 85).

Não é a mera adaptação ao imediato (realismo trivial) nem a negação da realidade (irrealismo trivial), ou seja, não é a aceitação passiva do uso de IAs ou a negação abrupta delas. Seria então a busca por transformações e novas soluções, a partir do entendimento de que a realidade é incerta e há possibilidades ocultas, entender a complexidade das novas tecnologias e as suas incertezas, para que assim seja possível estabelecer estratégias adequadas quanto ao uso dessas tecnologias.

Considerações finais

Com os estudos desta pesquisa acerca da produção e obtenção de conhecimento em face da possibilidade de uso da IA, é possível chegar a algumas considerações. Os resultados apontam que a IA generativa fornece possibilidades práticas e versáteis, e é possível que tenha contribuições e benefícios; no entanto, ela gera preocupações, principalmente em relação ao uso excessivo e inadequado, somadas às questões como a desinformação e o plágio.

Nesse contexto, a formação não somente dos professores, mas também dos estudantes torna-se fundamental para o uso consciente, ético e crítico da IA. Essa questão traz consigo a exigência de que tais alunos entendam os conceitos de IA, não só que os consumam.

Assim, o uso da IA como uma fonte de conhecimento é tendencioso, no entanto, é possível interligar os saberes desses dois contextos de forma estratégica, ignorá-los em uma sociedade cada vez mais tecnológica é inviável.

Além disso, a percepção dos entrevistados reforça a necessidade de políticas e ações que promovam uma integração mais consistente entre o uso de IA e práticas pedagógicas que assegurem a ética, a segurança e a construção do uso qualificado alinhado a uma intencionalidade educativa e crítica. O desafio trata-se, antes de tudo, de criar condições reais de infraestrutura e formação docente contínua, para que os professores tenham capacitação adequada ao lidarem com o uso de IA no ambiente escolar, tendo em vista que os alunos aprendam significativamente, e não se tornem meros usuários.

O resultado desta pesquisa indicou, até o momento, que é preciso estudar o conceito de educação midiática em relação ao uso consciente da IA na educação, com o intuito de contribuir com a formação de docentes e discentes.

Referências

ALVES, L. Notas Iniciais sobre Inteligência Artificial e Educação. *In:* **Inteligência Artificial (IA) e Educação**: refletindo sobre os desafios contemporâneos. Salvador: EDUFBA; Feira de Santana: UEFS Editora, 2023.

AZAMBUJA, C. C. de; FERREIRA DA SILVA, G. Novos desafios para a educação na Era da Inteligência Artificial. **Filosofia Unisinos**, São Leopoldo, v. 25, n. 1, p. 1–16, 2024. Disponível em: https://revistas.unisinos.br/index.php/filosofia/article/view/27063 . Acesso em: 02 jun. 2025.

BRASIL, Senado Federal. Lei N° 2338, de 2023. **Dispõe sobre o uso da inteligência artificial**. 2023. Disponível em: https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/157233. Acesso em: 18 abr. 2025.

BRASIL. Lei N° 15.123, de 2025. Altera o art. 147-B do Decreto-Lei nº 2.848, de 7 de dezembro de 1940 (Código Penal), para estabelecer causa de aumento de pena no crime de violência psicológica contra a mulher quando praticado com o uso de inteligência artificial ou de qualquer outro recurso tecnológico que altere imagem ou som da vítima. Brasília, DF: **Diário Oficial da União de 25/04/2025**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2025/Lei/L15123.htm. Acesso em: 04 maio. 2025.

BORATTO, M. C. Inteligência Artificial: breve histórico, conceitos e reflexões. *In*: Alves, L. **Inteligência Artificial (IA) e Educação**: refletindo sobre os desafios contemporâneos. Salvador: EDUFBA; Feira de Santana: UEFS Editora, 2023.

BUCKINGHAM, D. Cultura digital, educação midiática e o lugar da escolarização. **Educ. Real.**, Porto Alegre, v. 35, n. 03, p. 37-58, dez. 2010. Disponível em http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-31432010000300004&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 10 out. 2025.

FIGUEIREDO, et al. Desafios e impactos do uso da Inteligência Artificial na educação. **Educação Online**, Rio de Janeiro, Brasil, v. 18, n. 44, 2023. Disponível em: https://educacaoonline.edu.puc-rio.br/index.php/eduonline/article/view/1506. Acesso em: 29 mar. 2025.

FILHO, A. L. C.; CONCEIÇÃO, G. C. Impactos da Inteligência Artificial na Sociedade. **Revista Interface Tecnológica**, v. 20, n. 2, p. 134-145, 2023. Disponível em: 10.31510/infa.v20i2.1777. Acesso em: 18 abr. 2025.

FRANCKLIN, A. Os sete saberes necessários à educação do futuro: uma releitura em tempos de inteligência artificial. **Revista Formação em Movimento**, v. 7, n. 13, 2025. Disponível em: https://periodicos.ufrrj.br/index.php/formov. Acesso em: 17 out. 2025.

FRANCKLIN, A. **Aprender em tempos de inteligência artificial**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2025.

MORIN, E. **Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro**. São Paulo: Cortez, 2000.

MORIN, E. **Introdução ao Pensamento Complexo**. Lisboa: Instituto Piaget. 1990.

MORIN, E. **Da necessidade de um pensamento complexo**. IN. MARTINS, F. M. e JUREMIR M. Da S. (Org). Para navegar no século XXI – Tecnologias do Imaginário e Cibercultura. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2003, p. 5-23.

PIMENTEL, G.; LIMA, A.; JESUS, M. G. Educação Superior na Era da Inteligência Artificial. **Diké - Revista Jurídica**, v. 23, n. 26, p. 2-16, 18 nov. 2024. Disponível em: https://periodicos.uesc.br/index.php/dike/article/view/4430. Aceso em: 11 fev. 2026.

SANTO, E. E. *et al*. Um mosaico de ideias sobre a Inteligência Artificial Generativa no contexto da educação. *In*: ALVES, L. **Inteligência Artificial (IA) e Educação**: refletindo sobre os desafios contemporâneos. Salvador: EDUFBA; Feira de Santana: UEFS Editora, 2023.

SICHMAN, J. S. Inteligência Artificial e sociedade: avanços e riscos. **Estudos Avançados**, 35, 37-50. 2021. Disponível em: https://revistas.usp.br/eav/article/view /185024. Acesso em: 02 jun. 2025.

SOUZA, J. R. R.; RODRIGUES, L. C.; RIBEIRO, F. G. O Avanço da Inteligência Artificial e os Desafios da Educação Superior. **Revista Acadêmica Online**, v. 9, n. 48, 2023. Disponível em: https://www.revistaacademicaonline.com/index.php/rao/article /view/1225. Acesso em: 08 ago. 2025.

Políticas Públicas em relação à Educação Especial: uma análise em município do sudoeste mineiro

Nara Camila Correia[1]
Elidia Vicentina de Jesus Ribeiro[2]
Karina Elizabeth Serrazes[3]

Introdução

Este capítulo apresenta os resultados da pesquisa realizada para o desenvolvimento do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), aprovado em 2024, junto à Universidade do Estado de Minas Gerais, Unidade Acadêmica de Passos, com vistas à obtenção da graduação em Licenciatura Plena em Pedagogia da discente Nara Camila Correia, sob orientação das professoras doutoras, Elidia Vicentina de Jesus Ribeiro e Karina Elizabeth Serrazes.

A escolha desse tema se justifica pela relevância da educação inclusiva na construção de uma sociedade mais equitativa e pela necessidade de avaliar como as diretrizes nacionais são adaptadas e executadas em realidades locais. A pesquisa visa contribuir para o debate acadêmico e para o aprimoramento das políticas educacionais, ressaltando a importância da formação docente contínua, da disponibilização de recursos adequados e da criação de estratégias que promovam uma inclusão efetiva.

Com essa abordagem, o estudo busca ampliar a compreensão sobre as políticas de educação especial e seus impactos na prática escolar, oferecendo reflexões e sugestões que possam auxiliar na construção de um sistema educacional mais acessível e inclusivo.

Desse modo, objetiva-se neste capítulo investigar a literatura e as legislações referentes às políticas públicas voltadas para a educação especial, com foco na sua aplicação em um município do sudoeste mineiro. Dentre os objetivos específicos, busca-

[1] Graduada em Licenciatura em Pedagogia, pela Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG/Passos). Graduada em Bacharel em Têxtil e Moda, pela Universidade de São Paulo (USP/Leste). *E-mail*: naracamila@gmail.com. Link do Lattes: http://lattes.cnpq.br/8427260177758954.
[2] Doutora em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar *Campus* Sorocaba). Docente Efetiva Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG). Docente Permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSCar – Universidade Federal de São Carlos campus Sorocaba. Vice-líder do GEPLAGE UFSCar-So - Grupo de Estudos e Pesquisas Estado, Políticas, Planejamento, Avaliação e Gestão da Educação, vinculado ao CNPq. *E-mail*: elidia.ribeiro@uemg.br. Link do Lattes: http://lattes.cnpq.br/6034946635459600.
[3] Doutora em Educação Escolar pela Universidade Estadual Paulista (UNESP). Docente Efetiva do Instituto Federal do Sul de Minas - IFSULDEMINAS, campus Muzambinho. Vice-líder do GEPLAGE UEMG Passos - Grupo de Estudos e Pesquisas Estado, Políticas, Planejamento, Avaliação e Gestão da Educação, vinculado ao CNPq e líder do grupo de estudos GEPLAGE - Muzambinho. E-mail: karina.serrazes@muz.ifsuldeminas.edu.br. Link do Lattes: http://lattes.cnpq.br/3933515742546674.

se compreender como as diretrizes nacionais são adaptadas ao contexto estadual e municipal, analisando a relação entre teoria e prática nas escolas locais e identificar os desafios e avanços na implementação dessas políticas.

A metodologia empregada envolve uma abordagem quanti-qualitativa, iniciando-se com uma pesquisa bibliográfica e documental sobre a legislação nacional, estadual e municipal referente à educação especial.

Assim, ao longo deste trabalho serão apresentadas e discutidas as principais políticas públicas voltadas para a educação especial, destacando seus fundamentos teóricos e diretrizes legais. Por fim, serão apresentadas reflexões e sugestões para aprimorar a inclusão escolar e garantir o cumprimento dos direitos educacionais desse público.

O capítulo é composto por uma introdução, três seções e considerações finais. Na primeira seção será abordado o embasamento teórico desta pesquisa, entre autores e legislações relacionadas à temática nos três níveis legislativos: nacional, estadual e municipal. Na seção seguinte serão apresentadas as ferramentas metodológicas utilizadas para a coleta e análise das informações obtidas ao longo deste processo. Por fim, na última seção, será apresentada uma breve análise dos dados encontrados.

1 Sabemos que…

As políticas públicas voltadas à educação especial têm evoluído significativamente ao longo das últimas décadas em resposta às demandas por uma educação inclusiva que respeite e valorize as diferenças. A educação especial, que inicialmente se desenvolveu em instituições segregadas, passou por uma transformação conceitual e prática, especialmente a partir da adoção de legislações e políticas internacionais, como a Declaração de Salamanca (Unesco, 1994), que defende a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais em escolas regulares.

Antes da consolidação da ideia de inclusão, predominou o paradigma da integração, que se configurou como uma etapa intermediária na trajetória das políticas de educação especial. A integração escolar pressupunha que alunos com deficiência poderiam frequentar escolas regulares, desde que se adaptassem às normas e exigências do ensino tradicional. Esse modelo, amplamente debatido por autores como Sassaki (1997), focava na adaptação do aluno ao ambiente escolar, muitas vezes sem oferecer suporte suficiente para sua real participação no processo de ensino-aprendizagem. Mantoan (2015) destaca ainda que a integração se baseava na lógica da normalização, ou

seja, uma tentativa de fazer com que os alunos com deficiência se ajustassem ao sistema já existente, sem que houvesse uma transformação estrutural na escola para acolhê-los plenamente.

Como apontam diversos estudos, a inclusão escolar é um dos principais objetivos das políticas públicas na educação especial (Mantoan, 2015), sendo que o conceito de inclusão não se restringe a uma simples inserção do aluno em uma escola regular, tratando-se também da garantia de um ambiente que promova a participação ativa e o aprendizado significativo de todos os estudantes, independentemente de suas características ou condições pessoais. Porém, como coloca Matiskei (2015), por mais que se deseje concretizar as políticas de inclusão, as mesmas não dependem somente de órgão governamentais, mas também da comunidade escolar e sociedade como um todo para colocá-las em prática. Garcia & Favaro (2020) pontuam ainda que ao mesmo tempo que as políticas públicas garantiram melhorias ao atendimento, elas não asseguraram a qualidade de ensino e as verbas destinadas à educação, em geral, foram reduzidas.

No Brasil, a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1996 são marcos legais que asseguram o direito à educação para todos, inclusive para aqueles com deficiência. A LDBEN (1996), em seu artigo 58, afirma que a educação especial deve ser oferecida, preferencialmente, na rede regular de ensino; um ideal que é reforçado pelas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, estabelecidas em 2001. Além disso, o Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024, em vigência durante a construção deste trabalho, estabeleceu metas específicas para a educação especial, como a ampliação da oferta de Atendimento Educacional Especializado (AEE) e a formação de professores para atuar na inclusão (Brasil, 2014).

É preciso ser considerado que leis, decretos e políticas públicas criadas se complementam e conversam entre si, porém ainda estão em construção e evolução, acompanhando as conquistas e participação da pessoa com deficiência na sociedade e sua luta por igualdade de direitos (Dupin; Silva, 2020). Garcia (2004) complementa afirmando que se faz necessária uma mudança cultural e pedagógica que valorize a diversidade para que a prática inclusiva nas escolas não dependa apenas da legislação; ao mesmo tempo que políticas surgem como reconhecimento das diferenças, também aparecem como “diferenciação dos modos de fazer parte da escolarização”, sendo necessária uma ressignificação das diferenças como justificativa e legitimação das desigualdades.

A análise das políticas públicas na educação especial revela que, embora tenham ocorrido avanços significativos, ainda há um longo caminho a ser percorrido para garantir que essas políticas sejam efetivamente implementadas em todas as esferas do sistema educacional. A literatura aponta para a necessidade de um acompanhamento contínuo e crítico dessas políticas, bem como a promoção de práticas pedagógicas que realmente incluam e empoderem todos os alunos (Mantoan, 2015).

Voltando a citar Garcia (2004), é necessário aumentar o número de pesquisas que abordam políticas de educação especial, levando em conta a singularidade dos indivíduos e refletindo sobre possibilidades e limites das políticas.

2 Legislações: teorias e realidades

Buscando realizar breve revisão literária, no caso deste trabalho examinando as legislações e as teorias a níveis nacional, estadual e municipal, tentaremos compreender como foram propostas e acompanhadas as políticas públicas relacionadas à educação especial, comparando-as a índices, metas e conhecimento da realidade local. Pretende-se visualizar como e se de fato as políticas públicas têm sido aplicadas nas escolas do município (a prática).

2.1 A Legislação Nacional

A legislação em nível nacional, referente à educação no Brasil atualmente é regida, principalmente, pelo Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024), Lei nº 13.005/2014, que "determina diretrizes, metas e estratégias para a política educacional no período de 2014 a 2024" (Brasil, 2014). Tratando especificamente das questões relacionadas à temática deste trabalho, temos a Meta 4 que propõe:

> Universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados (Brasil, 2014).

Dentro da meta mencionada são sugeridas 19 estratégias a partir das quais espera-se alcançar o sucesso dentro da proposta, como o fomento à formação continuada de professores, garantia de AEE nas formas complementares e suplementares, garantia de oferta de educação inclusiva, fomento à pesquisa de novas metodologias, articulação entre as políticas públicas (saúde, educação, assistência social), entre outras.

Ao longo do segundo semestre de 2024 ocorreram audiências públicas, de forma *online*, para a discussão e continuação/renovação do PNE, agora para a vigência de 2024-2034. Tomando como exemplo a 8ª audiência, ocorrida em outubro de 2024, na qual houve 603 perguntas e comentários da população no evento interativo, 2 questões referentes à educação especial foram lidas ao vivo, e outras tantas girando em torno desta temática foram colocadas (entre elas: a valorização do profissional de educação especial, ênfase à necessidade de equipe de apoio, treinamento e capacitação ao profissional que lida com educação especial), o que evidencia a necessidade de se continuar a discutir a temática, além do interesse ativo da população, um dos requisitos colocados por Matiskei (2004) como necessário às políticas públicas.

No nosso país existe ainda a Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), colocada como

> [...] um conjunto de dispositivos destinados a assegurar e a promover, em igualdade de condições com as demais pessoas, o exercício dos direitos e liberdades fundamentais por pessoas com deficiência, visando a sua inclusão social e cidadania (Brasil, 2024).

Na referida lei, no que se refere especificamente à educação, é "pincelado" no Cap. I, art. 3º, inciso XIII, sobre a necessidade do profissional de apoio escolar, e no Cap. II, art. 8º, o "[...] dever do Estado, da sociedade e da família assegurar à pessoa com deficiência [...] direitos referentes [...] à educação" (Brasil, 2015). De forma mais detalhada foi escrito o Capítulo IV, Do Direito à Educação: em seu art. 28, determina a incumbência do Estado em "[...] assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar" a garantia de acesso da pessoa com deficiência a uma educação de qualidade, formação e oferta de professores e profissionais de apoio especializados, articulação na implementação de políticas públicas, dentre outros.

A perspectiva de uma educação inclusiva e de qualidade é reforçada por Fávero (2006) que destaca a importância de garantir o direito à igualdade na diversidade, promovendo práticas educacionais que atendam às necessidades específicas dos alunos com deficiência. A autora enfatiza que a efetivação desse direito requer a implementação de políticas públicas que assegurem recursos adequados e formação contínua de educadores. No entanto, Diniz (2007) alerta que, sem um compromisso efetivo das instituições educacionais e da sociedade, as diretrizes legais podem não se traduzir em práticas inclusivas reais, permanecendo apenas no âmbito normativo. Essas considerações ressaltam a necessidade de ações concretas e integradas para que os

princípios legais se materializem no cotidiano escolar, garantindo uma educação verdadeiramente inclusiva.

2.2 A Legislação Estadual

Quando deslocamos para o plano da legislação do estado de Minas Gerais, encontramos a Lei nº 23.197, de 26 de dezembro de 2018, que estabelece o Plano Estadual de Educação – PEE – para o período de 2018 a 2027 e coloca outras medidas. Nas diretrizes não são mencionadas, diretamente, a inclusão escolar ou educação especial, porém toma para si as mesmas metas propostas no PNE, mudando a redação da Meta 4, referente ao AEE, para

> Universalização do acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado para a população de quatro a dezessete anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo e de atendimento em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos estudantes, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular (Minas Gerais, 2018).

O texto sobre as estratégias a serem colocadas em prática para o alcance da meta seguem, num geral, aquele proposto no Plano Nacional de Educação, com algumas adequações que foram julgadas necessárias tais como

> 4.13 – Regulamentar, até o final do quarto ano de vigência deste PEE, parâmetros estaduais para avaliação e supervisão do funcionamento de instituições públicas e privadas que prestam atendimento escolar a estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação (PEE, 2015, p. 9).

Reforça ainda, constantemente, o fato de o PEE não ser uma proposta independente, mas em conformidade com outras legislações que a antecederam, tais como o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA - 1990), LDB nº 9.394/96, o próprio PNE 2014-2024, entre outras legislações relacionadas a necessidades específicas.

No tocante às legislações estaduais podemos encontrar a Resolução SEE nº 4.256/2020, que "[...] institui as Diretrizes para normatização e organização da Educação Especial na rede Estadual de Ensino de Minas Gerais" (Minas Gerais, 2020). A norma assegura o acesso e a permanência desses alunos nas escolas regulares, promovendo adaptações pedagógicas, recursos de acessibilidade e formação para os profissionais da educação. Além disso, incentiva a construção de um ambiente escolar inclusivo, respeitando as diferenças e oferecendo suporte adequado para o pleno desenvolvimento de suas potencialidades, em alinhamento com os princípios da educação inclusiva.

Em pesquisa na Plataforma do PNE, disponível no site do MEC, identifica-se que o estado de Minas Gerais consta como um dos entes federativos que não assinou à Assistência Técnica para Monitoramento e Avaliação dos Planos de Educação fornecida pelo MEC, a fim de subsidiar as comissões coordenadoras responsáveis por esta finalidade nos estados, no Distrito Federal e nos municípios. Tal adesão incluiria o processo formativo, a coleta de informações e os acompanhamentos das ações desenvolvidas durante a vigência do PNE.

É necessário reforçar que a implementação eficiente das políticas públicas, especialmente no âmbito educacional, requer articulação entre os diferentes níveis de governo, promovendo cooperação e alinhamento de objetivos. Historicamente, como coloca Kassar (2011, p. 67), sobre a educação brasileira e, especialmente, o estado de Minas Gerais, "[...] a separação foi constituindo-se como preferência e não exceção. Dessa forma, a separação de crianças foi (e talvez ainda seja) uma prática pedagógica proposta para a educação em geral".

Retomando Souza (2008), o diálogo intergovernamental é fundamental para a consolidação de políticas públicas que atendam às demandas sociais, uma vez que permite a integração de recursos e ações de forma estratégica e coordenada; sem essa articulação, as políticas correm o risco de permanecerem fragmentadas e pouco efetivas.

Levando em consideração que a realização, ou não, de concursos públicos fica a critério da gestão de cada estado ou município, vale mencionar que no ano de 2023 foi realizado pelo estado de Minas Gerais concurso público voltado à área de educação. No referido edital foram oferecidas vagas para Professores de Educação Básica (PEB) para atuar na educação especial, onde os pré-requisitos foram graduação no curso de Licenciatura em Educação Especial ou Licenciatura em Pedagogia com certificado de pós-graduação em Educação Especial (FGV, 2023); previu-se atuação deste profissional nas unidades escolares e CREI's, sem um direcionamento específico de quantos profissionais para cada município em si, ou para qual escola seriam designados.

2.3 A Legislação Municipal

Ao acessarmos, especificamente, o site da prefeitura de Passos/MG e pesquisarmos sobre legislações vigentes, usando como palavra-chave "educação" (visto que "educação especial" ou "inclusiva" não apresentou resultados), foi possível encontrar, de relevância a esta temática, somente a aprovação do Plano Municipal de

Educação de 2015 (Lei nº 3.150/2015), cuja vigência se encerrará em breve. Na pesquisa não foi encontrada legislação específica em âmbito municipal.

No site da PNE que fornece a documentação de acompanhamento dos PEEs e PMEs, não foram encontrados, Relatórios de Avaliação e Monitoramento dos Planos Municipais de Educação (PME), sendo o último relatório disponível na plataforma datado do ano de 2018, no qual consta quais estratégias da Meta 4 foram alcançadas, ou se encontravam em andamento, colocando ainda que "[...] o trabalho desenvolvido no CAE - Centro de Atendimento ao Estudante contribuiu para a realização de ações efetivas para o comprimento dessa meta".

Buscando se adequar a algumas das metas dos planos de educação, no último concurso público realizado no município de Passos, no ano de 2023, foram alocadas 100 vagas, divididas entre professores de "Primeira infância" e "Professores de Ensino Básico I" (PEB I), onde os requisitos de formação mínima foram ter cursado licenciatura adequada à área de atuação; foram ainda alocadas 90 vagas para "Professor de Apoio para Crianças com Necessidades Educacionais Específicas", onde a formação necessária seria a formação em licenciatura plena em Educação Especial ou formação em Pedagogia com pós-graduação em Educação Especial/Inclusiva (Instituto Access, 2024). A descrição das funções dos profissionais, como consta no referido edital de concurso são, respectivamente:

> [...] compreende os cargos que se destinam para atuação na educação infantil, para assistir crianças de zero a três anos e onze meses nas Unidades de Educação Infantil, bem como a execução de trabalhos relativos à implementação das grades curriculares específicas (p. 19).
>
> [...] compreende os cargos que se destinam à regência de classe de educação infantil, ensino fundamental anos iniciais, educação especial e alfabetização de jovens e adultos, bem como à execução de trabalhos relativos à implementação das grades curriculares específicas (p. 20).
>
> [...] compreende os cargos que se destinam a trabalhar colaborativamente com os professores de educação básica e demais profissionais envolvidos no atendimento aos alunos com NEE (Necessidades Educacionais Especiais) (p. 21).

A análise das legislações e iniciativas municipais evidencia avanços e desafios na construção de uma educação verdadeiramente inclusiva, que respeite a diversidade e promova a equidade. Apoiando nas ideias Mantoan (2015), a inclusão escolar não se limita a integrar estudantes com deficiência ao ambiente escolar, mas implica transformar as práticas pedagógicas e as estruturas institucionais para garantir a aprendizagem e a participação de todos. Nesse sentido, o cumprimento das metas dos Planos Municipais de

Educação exige um esforço conjunto para consolidar políticas públicas que assegurem o direito à educação plena e de qualidade.

2.4 QEdu - Dados da Educação Especial

Segundo informações encontradas na plataforma QEdu, portal de dados educacionais, sobre censo escolar "[...] aplicado anualmente em todo o Brasil, coletando informações sobre diversos aspectos das escolas brasileiras, em especial as matrículas e infraestrutura" (QEdu, 2024), no ano de 2023, último censo disponível na plataforma à época desta pesquisa, no município de Passos existiam 42 escolas públicas, sendo que, destas, 29 ofereciam o ensino fundamental regular. Nestas 29 escolas foram registradas 954 matrículas na pré-escola e 5.932 matrículas nos anos iniciais do ensino fundamental; nestas mesmas escolas foram registradas 513 matrículas provenientes da Educação Especial[4]. A plataforma apresenta ainda dados quanto à acessibilidade das escolas, porém considerada apenas como acessibilidade física.

Referente a atendimentos específicos que sejam necessários, nesta fonte encontramos que as chamadas "salas de atendimento especial" se encontram em somente 31% das escolas, ou 13 das 29 escolas, estando dentro tanto das médias estaduais quanto nacionais. Na plataforma QEdu foi possível encontrar o questionário Saeb[5], realizado com 26 diretores de escolas públicas do município[6]. No questionário foram realizadas perguntas quanto à educação inclusiva, com perguntas que indagavam se consideram haver um número de profissionais para a inclusão do público-alvo da educação especial em número suficiente, se houve treinamento na escola direcionado ao lidar com a educação especial e, em caso afirmativo, a que áreas foi voltado o treinamento. Dentre os responsáveis entrevistados, 63% acreditam haver número suficiente de profissionais, acompanhando a porcentagem estadual e estando acima da porcentagem nacional.

Dentre os que afirmaram receber treinamento no município, as principais áreas citadas foram: deficiência intelectual, deficiência física, autismo ou outro transtorno global do desenvolvimento, e deficiências múltiplas; nestas áreas, as porcentagens se mostraram iguais ou superiores às apresentadas em nível estadual e nacional. Nas demais

[4] Na plataforma QEdu não foi possível separar Ensino Fundamental I e II.
[5] O Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) é um conjunto de avaliações externas que avalia a qualidade da educação básica no Brasil. O Saeb é realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep).
[6] Não foram diferenciados se os diretores eram de escolas municipais ou estaduais.

áreas não houve treinamento, ou ele foi abaixo do nível das outras instâncias, segundo as informações fornecidas pelos respondentes.

Ao entrarmos no perfil analítico da plataforma, onde os últimos dados são do ano de 2020, e utilizando como fatores de análise: escola pública, rural ou urbana, nas etapas de ensino infantil e anos iniciais do ensino fundamental, entre os anos de 2018 a 2020, encontramos que, à época, poucas eram as escolas que ofereciam atendimento educacional especializado, mesmo que não exclusivamente, e que, apesar de pouco, houve um aumento no número de professores que possuíam formação continuada específica para educação especial (2020: 456 sem, 70 com).

Embora os impactos da pandemia tenham sido grandes na educação em geral, não houve considerável variação na quantidade de professores atuantes com formação específica no período apresentado; porém seriam necessários dados dos anos seguintes para realizar tal afirmação com certeza.

3 Caminhos metodológicos

Para o desenvolvimento da escrita do presente capítulo foi realizada pesquisa bibliográfica, que segundo Sousa *et al.* (2011, p. 65) "[...] tem a finalidade de aprimoramento e atualização do conhecimento, através de uma investigação científica de obras já publicadas", na qual foram buscados artigos e trabalhos que corroboram com este trabalho.

Também, foi realizada pesquisa documental, que segundo Grazziotin *et al* (2022, p. 6) se trata de processo de análise documental no qual "[...] o pesquisador não participa diretamente da construção das informações e dos dados analisados no decorrer da pesquisa", ou seja, vai direto à fonte primária (as legislações, no caso deste trabalho).

E ainda, pesquisa de campo, definida por Gil (2002) como pesquisa conduzida por observação direta, que no caso dessa investigação possibilitou a construção do conhecimento acerca da realidade do município em questão, a partir do contato com as escolas da rede e de conversas informais com pessoas que atuam na área.

Os dados encontrados por meio da pesquisa bibliográfica e da análise documental, bem como as percepções das autoras em relação ao conhecimento sobre a modalidade na organização do município, proporcionou uma visão abrangente sobre o tema, o que significou "[...] trazer à luz dados, indicadores e tendências observáveis [...] aprofundar a complexidade de fenômenos, fatos e processos particulares específicos de grupos mais ou menos delimitados" (Minayo, 1993, p. 247).

4.1 Passos da Educação Especial e da Inclusão: análise de dados

A partir dos dados obtidos na investigação, pode-se perceber que as legislações referentes à educação especial nas três esferas executivas estão alinhadas e não apresentam contradições e seu aprimoramento ao longo do tempo, demonstram uma conquista para a modalidade e seu público-alvo.

Constata-se que o município de Passos/MG tem tentado atender à legislação referente à educação especial nos últimos anos, tendo em vista o funcionamento do Centro de Referência em Educação Especial Inclusiva (CREI), no âmbito da rede estadual e do Centro de Atendimento Especializado (CAE) da rede municipal de ensino, do aumento no número de professores que possuem formação continuada específica para Educação Especial, com destaque para o concurso de 2023 com vagas para professores de educação básica (PEB) para atuar na modalidade.

O Centro de Atendimento Especializado (CAE), por exemplo, que oferece atendimento especializado para estudantes público-alvo da educação especial, parece trabalhar de forma articulada com as escolas regulares, realizando ações de conscientização da comunidade e formação continuada de professores, além de apoio, adaptações e recursos especializados como indicam algumas notícias identificadas na *internet*, em especial no *site* da Secretaria de Educação de Passos, que inclusive, tem recebido equipes de cidades como Juruaia para uma visita ao CAE com o objetivo de conhecer o modelo de educação especial e as metodologias de inclusão aplicadas.

Observa-se, portanto, esforço conjunto entre estado e município para garantir o cumprimento da legislação nacional; este esforço inclui o incentivo à formação continuada dos docentes, visando à qualificação para a atuação na educação especial, como determinado nas estratégias propostas pelo PNE (Brasil, 2014), além da contratação de profissionais qualificados para atuar na área. Esse esforço demonstra que o município está no caminho da inclusão, pois de acordo com Mantoan (2015), a inclusão não se limita à inserção física do aluno, mas exige uma transformação nas práticas pedagógicas, garantindo sua participação ativa e aprendizagem efetiva.

O contato com as escolas e profissionais da rede municipal evidenciaram também o empenho dos gestores escolares em colocar em prática a legislação, por meio de suporte técnico e formação docente; porém, os dados sobre avaliação referente à inclusão escolar demonstram que o município ainda possui lacunas a serem preenchidas para que se possa alcançar uma inclusão eficiente.

Assim, uma análise mais profunda e detalhada dos dados estatísticos disponíveis nas plataformas e órgãos públicos sobre a realidade do município mineiro de Passos, acaba sendo afetada pela falta de informações atualizadas em relação a determinados fatores, como evidenciado pela ausência de registros recentes sobre determinados indicadores na plataforma QEdu, dificultando o acompanhamento contínuo dos avanços na inclusão escolar.

Outra preocupação identificada é a limitação no acesso a dados de monitoramento, que se concentram apenas nos primeiros anos do decênio do PME, sem quaisquer outras atualizações regulares ou transparência sobre sua evolução ao longo dos anos. Além disso, a ausência de uma separação clara entre os dados estaduais e municipais dificulta a obtenção de um panorama detalhado da realidade local, comprometendo análises mais precisas sobre o impacto das políticas públicas na inclusão escolar.

Considerações finais ou caminhos da inclusão

A presente pesquisa objetivou investigar a literatura e as legislações referentes às políticas públicas voltadas à educação especial, com foco no município de Passos/MG. Para isso, buscou-se compreender como as diretrizes nacionais são adaptadas ao contexto estadual e municipal, analisando a relação entre teoria e prática nas escolas locais e identificando desafios e avanços na implementação dessas políticas. Ao longo das discussões pudemos concluir que apesar de iniciativas estarem em andamento e de esforços observados por parte do estado e do município em oferecer estruturas necessárias, ainda há desafios significativos no que diz respeito à transparência, fiscalização e disponibilidade de dados.

Essa carência evidencia a necessidade de maior atenção e investimento para garantir uma inclusão efetiva e equitativa, perspectiva que é complementada por Kassar (2011) quando ressalta a importância da formação continuada de professores e da articulação entre diferentes setores para efetivar políticas inclusivas. Essas dimensões apontam ainda que a simples existência de políticas não é suficiente: é imprescindível um olhar crítico e reflexivo sobre sua implementação.

Apoiado na visão de Garcia (2004), que sublinha a relevância de ampliar o número de pesquisas que abordem as singularidades dos indivíduos e reflitam sobre os limites e possibilidades das políticas públicas, este estudo destaca também a necessidade de visitas *in loco* a escolas e instituições de apoio, visando uma análise mais detalhada e concreta das condições e realidades vivenciadas no município, assim como a necessidade de se ampliar

pesquisas e projetos que unam a construção de conhecimento científico à ampliação das ferramentas utilizadas tanto para atendimento ao público da educação especial quanto ao desenvolvimento e acompanhamento das legislações relacionadas ao tema.

Mantoan (2016) contribui ao reforçar que a educação inclusiva é um princípio que deve reconhecer a diversidade como elemento enriquecedor no processo educativo; para tanto, é essencial que as políticas públicas sejam acompanhadas de um compromisso contínuo em construir práticas que contemplem as especificidades dos estudantes e promovam uma formação cidadã inclusiva.

Espera-se que este trabalho sirva como uma contribuição para o debate acadêmico e estimule novos estudos que aprofundem a análise das políticas de educação especial no município de Passos/MG, considerando suas potencialidades e limitações, e assim, reforçando o compromisso com uma educação de qualidade para todos, baseada de fato nos princípios da equidade e inclusão.

Referências

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

BRASIL. L**ei brasileira de inclusão da pessoa com deficiência**: Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, que institui a Lei brasileira de inclusão da pessoa com deficiência (Estatuto da pessoa com deficiência). Câmara dos Deputados. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm . Acesso em 05 nov. 2024.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.39**4, de 20 de dezembro de 1996. Brasília: Senado Federal, 1996.

BRASIL. **Ministério da Educação. Cona**e: Histórico. Brasília: Ministério da Educação, 26 de dezembro de 2023. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/acesso-a-informacao/participação-social/conferências/conae-2024/historico . Acesso em 12 ago. 2024.

BRASIL. **Novo Plano Nacional de Educação 2024-2034**: desafios e metas para o desenvolvimento da educação no Brasil (PL 2614/2024). 8ª audiência pública. Senado Federal - Brasília, 2024. Disponível em: https://www12.senado.leg.br/ecidadania/visualizacaoaudiencia?id=31622. Acesso em 15 out. 2024.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação**. Ministério da Educação e Cultura (MEC) - Brasília, 2014. Disponível em: https://pne.mec.gov.br/ . Acesso em 05 nov. 2024.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação - Relatórios de Avaliação e Monitoramento dos Planos Municipais de Educação**. Ministério da Educação e Cultura (MEC) -

Brasília, 2014. Disponível em: https://simec.mec.gov.br/pde/relatorioMonitoramento .php . Acesso em: 05 nov. 2024.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação 2014-2024**. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Brasília: Senado Federal, 2014.

DEITOS, Roberto Antonio. Políticas públicas e educação: aspectos teórico-ideológicos e socioeconômicos. **Acta Scientiarum**. Education, Maringá , v. 32, n. 02, p. 209-218, dez. 2010. Disponível em: https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciEduc/ article/view/11869. Acesso em: 20 out. 2025.

DINIZ, Débora. **O que é deficiência**. São Paulo: Brasiliense, 2012. Disponível em: https://www.fcm.unicamp.br/fcm/sites/default/files/2016/page/texto_o_que_e_deficienc ia-2.pdf . Acesso em 20 jan. 2025.

DUPIN, Aline Aparecida Silva Quintã & SILVA, Michele Oliveira da. Educação especial e a legislação brasileira: revisão de literatura. **Scientia Vitae**, Volume 10, número 29, pg 65, jul/set. 2020. Disponível em: https://revistaifspsr.com /v10n297690.pdf . Acesso em: 05 mai. 2024.

FÁVERO, Eugênia Augusta Gonzaga. **Direito à igualdade e à diversidade**: condições de cidadania. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Ensaios Pedagógicos. III Seminário Nacional de Formação de Gestores e Educadores - Educação inclusiva: direito à diversidade. Brasília: MEC; SEESP, 2006. p. 253-257. Disponível em: http://portaldoprofessor.mec.gov.br/storage/materiais/0000013526.pdf . Acesso em: 20 jan. 2025.

FGV. **Secretaria de Estado de Planejamento e Gestão** - SEPLAG MG | Concurso Público 2023. Disponível em: https://conhecimento.fgv.br/concursos/seemg23. Acesso em: 31 jan. 2025.

GARCIA, Dorcely Isabel Bellanda; FAVARO, Neide de Almeida Lança Galvão. Special Education: public policies in Brazil and current trends. **Research, Society and Developmen**t, 2020. 9(7):1 - 29. Disponível em: https://rsdjournal.org/index.php/rsd/ article/view/3894/3339 . Acesso em: 05 mai. 2024.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. **Políticas públicas de inclusão**: uma análise no campo da educação especial brasileira. Florianópolis, 2004. Disponível em: https://core.ac.uk/download/pdf/30368624.pdf . Acesso em: 05 mai. 2024.

GIL, Antonio Carlos. C**omo elaborar projetos de pesquisa**. 1946. Reimpressão, 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002. Disponível em: https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/150/o/ Anexo_C1_como_elaborar_projeto_de_pesquisa_-_antonio_carlos_gil.pdf. Acesso em: 20 out. 2025.

GRAZZIOTIN, Luciane Sgarbi; KLAUS, Viviane; PEREIRA, Ana Paula Marques. Pesquisa documental histórica e pesquisa bibliográfica: focos de estudo e percursos metodológicos. **Pro-Posições**, Campinas, SP. V. 33, 2022. Disponível em: https://www.scielo.br/j/pp/a/GJCbBcY4rdVdvQY56T9qLRQ/?format=pdf&lang=pt . Acesso em: 14 ago. 2024.

GRIBOSKI, Cláudia Maffini *et al*. Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. Inclusão: **Revista de Educação Especial**, Brasília (DF), edição especial, v.4, n. 1, p. 7-17, jan./jun. 2008. Disponível em: https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/52470/1/2008_art_rvfigueiredoacnosorio.pdf . Acesso em 11 ago. 2024.

INSTITUTO ACCESS. **Concurso público – Prefeitura Municipal de Passos/M**G. 2024. Disponível em: https://concursos.access.org.br/informacoes/84/. Acesso em 30 set. 2024.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Educação especial na perspectiva da educação inclusiva: desafios da implantação de uma política nacional. **Educ rev** [Internet]. 2011Jul;(41):61–79. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S0104-40602011000300005. Acesso em 23 jan. 2025.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão Escolar:** O que é? Por quê? Como fazer? Summus Editorial, São Paulo, 2015. Disponível em: https://www.gruposummus.com.br/wp-content/uploads/primeiras-paginas/10999.pdf . Acesso em 11 ago. 2024.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Ser ou estar, eis a questão: uma tentativa de explicar o que significa o déficit intelectual. **Pro-Posições**, Campinas, SP, v. 5, n. 2, p. 60–68, 2016. Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8644315 . Acesso em: 24 jan. 2025.

MATISKEI, Angelina Carmela Romão Mattar. Políticas públicas de inclusão educacional: desafios e perspectivas. Dossiê: Educação Especial. **Educar**, Curitiba, n. 23, p. 185-202, 2004. Editora UFPR. Scielo Brasil, Porto Alegre, 2015. Disponível em: https://www.scielo.br/j/er/a/bDksCCqdMwGqX9KtfTpBycb/?lang=pt&format=html# . Acesso em: 05 mai. 2024.

MINAS GERAIS. **Plano Estadual de Educação (PEE)** - Lei Estadual nº 23.197/2018. Secretaria de Educação - Belo Horizonte, 2018. Disponível em: https://www.educacao.mg.gov.br/wp-content/uploads/2023/03/Lei-Estadual-23197_26-de-dezembro-de-2018.pdf . Acesso em 05 nov. 2024.

MINAS GERAIS. **Resolução SEE nº 4.256/2020** - Diretrizes para normatização e organização da Educação Especial na rede estadual de Ensino de Minas Gerais. Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais - Belo Horizonte. 2020. Disponível em: https://acervodenoticias.educacao.mg.gov.br/index.php?option=com_gmg&controller=document&id=24195-resolucao-see-n-4-256-2020?layout=print. Acesso em: 20 out. 2025.

MINAYO, Maria Cecília de S.; SANCHES, Odécio. Quantitativo-Qualitativo: Oposição ou Complementaridade? **Cad. Saúde Públ.**, Rio de Janeiro, 9 (3): 239-262, jul/set, 1993. Disponível em: https://www.scielo.br/j/csp/a/Bgpmz7T7cNv8K9Hg4J9fJDb/?format=pdf&lang=pt . Acesso em 14 ago. 2024.

PREFEITURA MUNICIPAL DE PASSOS. **Lei 3.150/2015 - Plano Municipal de Educação** (PME). Disponível em: https://www.passos.mg.gov.br/publicos/3150___2015___lei_3150_98499.pdf . Acesso em 30 set. 2024.

SASSAKI, R. K. **Inclusão**: Construindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

SOUSA, Angélica Silva de; OLIVEIRA, Guilherme Saramago de; ALVES, Laís Hilário. A Pesquisa bibliográfica: princípios e fundamentos. **Cadernos da Fucamp**, v.20, n.43, p.64-83, 2021. Disponível em: https://revistas.fucamp.edu.br/index.php/cadernos/article/view/2336. Acesso em: 20 out. 2025.

SOUZA, Celina. Políticas Públicas: Uma revisão da literatura. **Sociologias**. Porto Alegre, ano 8, nº 16, jul/dez 2006, p. 20-45. Disponível em: https://www.scielo.br/j/soc/a/6YsWyBWZSdFgfSqDVQhc4jm/. Acesso em: 22 abr. 2024.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais**. Salamanca, 1994. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000139394. Acesso em: 05 mai. 2024.

Por uma outra escola: apontamentos para uma formação crítica

João Lorandi Demarchi[1]
Kayky Augusto da Silva[2]

1 Introdução

O principal livro escrito por Ivan Illich (2018) possui o provocante nome de "Sociedade sem escolas". Antes da leitura atenta de suas reflexões, o título pretende ser polêmico porque sugere que uma sociedade ideal não deve possuir escolas tampouco educação escolar. É sabido que esse título foi uma estratégia dos editores para provocar o interesse dos leitores. Ao se ler o livro fica claro que Illich, na verdade, critica o modelo específico de escola que tem sido adotado e defende uma outra abordagem teórica. A sua proposta de uma sociedade sem escola, ou de desescolarizar a sociedade, é uma crítica ao modelo de educação em voga que restringe o processo de formação humana à experiência escolar. É como se as outras dimensões da vida não fossem formativas.

Para o autor, essa concepção educacional está relacionada a uma sociedade de consumo que transforma tudo em mercadoria. Nesse sentido, os cuidados institucionais tornam os alunos consumidores que esperam passivamente receber o aprendizado do professor, como se o conhecimento fosse um produto a ser adquirido comercialmente, pronto e empacotado. Segundo Illich demonstra, conforme esse modelo de escola monopoliza a função formativa dos alunos, ele desencoraja e incapacita as pessoas a assumirem-se como sujeitos responsáveis pelo seu próprio aprendizado (op. cit., p. 19). Esse modelo escolar acaba por ter um efeito antieducacional.

> Essa alienação da capacidade de aprender era reforçada, acrescentava, por algumas disposições que a escola provocava nos estudantes, sendo as mais graves a falta de curiosidade e o empobrecimento da imaginação. A articulação desses elementos conseguiria infantilizar a população, isto é, impedir sua participação nas decisões sobre assuntos que lhe dizem respeito seja em matéria educacional ou em qualquer outra esfera da realidade. (Romo, 2020, p. 76).

Esse posicionamento crítico também é compartilhado por Paulo Freire, outro paradigmático filósofo da educação. Na sua intricada análise acerca do modelo educacional conservador hegemônico, Freire (2014) refletiu sobre como a "educação

[1] Docente do Departamento de Humanidades e Ciências Sociais Aplicadas da Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG), Unidade Acadêmica de Passos. *E-mail*: joao.demarchi@uemg.br. *Link* do *Lattes*: http://lattes.cnpq.br/4031106298962056.
[2] Discente do curso de licenciatura em Pedagogia, pela Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG), Unidade Passos. *E-mail*: kayky.241214508@discente.uemg.br. Link do Lattes: http://lattes.cnpq.br/1229288507384773.

bancária" é responsável por reproduzir a desigualdade social. Essa prática está fundamentada em uma epistemologia desumanizadora que não reconhece os educandos como sujeitos históricos, não confia neles como produtores de conhecimento, e os vê como passivos em quem deve ser depositado messianicamente o saber. Segundo essa perspectiva educacional, os conhecimentos e a compreensão da realidade já foram elaborados por uma classe social, a opressora, e não há mais o que ser analisado, só assimilado (Freire, 2013).

Dessa forma, a realidade é destituída de sua condição indeterminada, de algo passível de ser construído, destruído ou reconstruído. É como se não houvesse possibilidades de transformação. A história torna-se inexorável. O conhecimento torna-se infértil. Também por essa compreensão, a escola não possibilita aos educandos se assumirem enquanto sujeitos de sua própria reflexão crítica e que podem intervir na sociedade. A escola, porque mitifica a realidade, é alienadora.

Ambos os autores citados foram leitores de Antonio Gramsci, em quem fundamentaram algumas de suas concepções e conceitos. As críticas desenvolvidas por Illich e Freire podem ser, por exemplo, identificadas anteriormente nos escritos do cárcere de Gramsci (2022). Para esse autor, a escola só irá desenvolver sua potencialidade transformadora se: 1) ela superar a divisão de tarefas que concebe apenas algumas pessoas como intelectuais, ou seja, capazes de produzir conhecimentos; 2) ela tomar a realidade como algo vivo e passível de análise e de intervenção; e 3) ela exercer uma força contra-hegemônica a fim de formar sujeitos críticos.

Esse capítulo fundamenta-se nessas considerações críticas sobre o modelo escolar hegemônico não para defender uma sociedade sem escolas, e propor a desescolarização. O objetivo aqui é contribuir com uma argumentação teórica sobre qual deve ser o papel da escola na sociedade contemporânea. Pretende-se delinear princípios que orientem uma escola pautada pela formação crítica e que não resuma a experiência formativa aos seus muros.

Considerando os níveis de desigualdades econômicas que só crescem, desde a Segunda Guerra Mundial (Piketty, 2014). e, o mercado de trabalho cada vez mais precarizado (Antunes, 2020), será que a escola deve qualificar as crianças e os jovens para trabalhar sem promover uma reflexão crítica sobre o papel dessa pessoa nessa sociedade? Apesar de todas as deficiências, será que a escola na sociedade capitalista não se mantém uma instituição central para a formação dos seres humanos e, portanto, é fundamental para a constituição de valores democráticos e republicanos? Por isso, será

que a escola não deve promover a própria crítica ao modelo econômico vigente a fim de superar suas mazelas?

Conforme argumentam Sayão e Aquino (2004, p. 55), este capítulo propõe que todas as escolas, independentemente de serem estatais ou privadas, possuem uma responsabilidade pública. Isso significa dizer que a educação formal contribui para a construção de um modelo de sociedade. Essa enunciação, que soa como um clichê, deve ser estudada detidamente. Se a perspectiva educacional adotada conduz a constituição de um modelo social, aquilo que Paulo Freire denominou de diretividade da educação: qual é a educação praticada atualmente e qual a sociedade ela promove? Se pretendemos um outro tipo de sociedade, qual escola deveríamos construir?

2 A razão escolar neoliberal

O modelo escolar praticado pela nossa sociedade contemporânea é produto de um processo histórico. Sua configuração é resultado de escolhas e intenções. O currículo, os métodos pedagógicos, a formação docente, a expectativa de qual aluno se quer formar, a arquitetura escolar – são elementos constitutivos da escola que estão condicionados ao modelo social pretendido.

Michel Foucault (2014) ao estudar o nascimento da prisão e especificamente refletir sobre a história da punição, demonstra a importância da escola ao longo dos séculos XVIII e XIX para a "docilização dos corpos". A função disciplinar da escola está relacionada com o perfil de pessoa esperado e valorizado. Na sociedade disciplinar, em que se forjou a biopolítica, a escola se tornou um dispositivo fundamental para manutenção do controle. Sua arquitetura funciona como uma microfísica do poder em que se pretende melhor sujeitar as pessoas.

> Pouco a pouco – mas principalmente depois de 1762 – o espaço escolar se desdobra; a classe se torna homogênea, ela agora só se compõe de elementos individuais que vêm se colocar uns ao lado dos outros sob os olhares do mestre. A ordenação por fileira, no século XVIII, começa a definir a grande forma de repartição dos indivíduos na ordem escolar: filas de alunos na sala, nos corredores, nos pátios; colocação atribuída a cada um em relação a cada tarefa e cada prova; colocação que ele obtém de semana em semana, de mês em mês, de ano em ano; alinhamento das questões tratadas segundo uma ordem de dificuldade crescente. (Foucault, 2014, p. 144).

Esse esquadrinhamento do espaço, do tempo, das atividades e, por fim, dos corpos serve como "técnicas de sujeição". A escola serve como um *locus* em que os alunos são educados para tornarem-se controláveis: úteis para a produção material da sociedade ao

mesmo tempo em que se tornam dóceis, com suas capacidades de refletir sobre a realidade e de lutar por melhores condições neutralizadas.

Alinhados a essa crítica, Antunes e Pinto (2017) refletem como esse modelo escolar esteve estritamente articulado ao modelo social pretendido e foi potencializado ao longo do século XX. Para eles, Frederick Taylor e Henri Ford, fundadores de paradigmáticos modelos de produção, eram conscientes de que o projeto societal desejado deveria ser precedido pela adoção e implementação de um determinado modelo escolar. Nas palavras dos autores, "[...] o taylorismo-fordismo colocou como horizonte um projeto de educação baseado em escolas técnicas ditas 'profissionalizantes', cujo mote era formar os/as estudantes para o trabalho assalariado, ou melhor, formar a sua força de trabalho para o mercado." (op. cit., p. 78).

Essas contribuições analíticas permitem elucidar o papel central que a escola possui para manutenção do poder hegemônico e do *status quo*. Como pôde ser observado, historicamente ao invés de a escola servir para que os alunos tomem a realidade como objeto de estudo e de crítica, ela os amestra para que sirvam inquestionavelmente ao mercado de trabalho. Forma mão de obra.

A partir dessas ponderações, deve-se questionar mais especificamente qual modelo escolar tem sido adotado no Brasil e para qual perfil societal ele tem contribuído. A leitura crítica das últimas mudanças na legislação que regulam a educação brasileira, a Nova Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017a) e a Lei nº 13.415 (Brasil, 2017b), que versa sobre o novo Ensino Médio, permite perceber como o fundamento teórico que sustenta essas diretrizes contribui para forjar uma escola e, consequentemente, uma sociedade aderente ao modelo neoliberal. Ao invés de constituir uma educação problematizadora e conscientizadora, as habilidades e competências estimuladas a serem desenvolvidas nos alunos nessas diretrizes alinham-se à perspectiva da teoria do capital humano.

Conforme uma leitura a contrapelo das dez habilidades gerais da educação básica da BNCC (Brasil, 2017a, p. 9), é possível perceber que essa proposta educativa se volta para a formação individual do aluno e se pretende desenvolvê-lo conforme as expectativas do mercado de trabalho. As palavras que sinalizam para uma perspectiva crítica da sociedade, tais como, cidadania, ética, diversidade, diálogo, democracia tornam-se slogans inócuos. Ao não haver uma reflexão mais aprofundada sobre o que cada um desses termos significa, eles restam esgarçados. São palavras que conotam conflitos sociais, reflexão crítica sobre o modelo social. Mas ao serem tratados como são pela BNCC, eles são neutralizados. Como falar por exemplo de preservação do meio ambiente

ignorando o modelo de produção econômica que está baseado justamente na exploração da natureza?

A BNCC visa "atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania [sic] e do mundo do trabalho (Brasil, 2017a, p. 8). Essa construção frasal demonstra como esses textos, que orientam a educação brasileira, focam a formação para o mercado de trabalho. Subjaz a proposta neoliberal de aperfeiçoar o capital humano. Segundo essa concepção educacional, as pessoas são vistas como recursos que, ao se qualificarem tecnicamente, contribuíram para aumentar a produtividade de seu país. Foram os liberais da Escola de Chicago, no começo do século XX, que incentivaram e defenderam essa proposta (Spring, 2018).

Sem questionar o modelo de desenvolvimento tampouco a ontologia do trabalho, a educação resume-se a um investimento econômico. Conforme é possível compreender a partir da análise de Kruppa (2001), as avaliações em larga escala e os rankings que a partir delas são gerados cumprem a função de padronizar os objetivos das escolas. Em detrimento do conhecimento crítico, essa estratégia hierarquiza as escolas por meio de uma lógica "racionalizada" a fim de as instituições internacionais conseguirem controlar o desempenho dos países para ingerir neles. A escola como dispositivo de controle é atualizada.

A BNCC se alia a esse modelo de escolarização/sociedade. Sua abordagem pedagógica, porque encara os alunos unicamente como potenciais trabalhadores e consumidores, pretende contribuir para o sucesso de seu projeto de vida. Em uma lógica que se desconsidera o coletivo, as prescrições desses textos legais criam uma subjetivação competitiva. Reiteradamente, todo o percurso escolar é planejado para disciplinar as pessoas para o novo mercado de trabalho, eufemisticamente considerado "flexível".

A escola brasileira reitera o neoliberalismo, a "nova razão do mundo", porque não adere à argumentação republicana tradicional, mas vincula-se à ordem adaptativa que promove uma lógica contemporânea do "cuidado de si" nos alunos (Dardot; Laval, 2016, p. 92, p. 336). A BNCC trata os alunos como "protagonistas" de seu próprio conhecimento porque pressupõe uma sociedade individualizada. A escolha dessa palavra não é fortuita. Presume-se que cada um é responsável pelo seu percurso de vida. Essa concepção pressupõe que as demais pessoas que fazem parte do coletivo são coadjuvantes, então de menor importância. A intenção é desenvolver cada aluno individualmente para que, posteriormente, eles devolvam à sociedade o valor que sua qualificação permite.

A título de comparação, em contraposição a essa perspectiva, os educadores fundamentados na tradição marxista, tais como Freire, Illich e Gramsci, preferem falar em "sujeitos". Esse termo implica em recolocar os alunos como pertencentes à história: ao mesmo tempo em que são produtos das condições sociais em que estão inseridos, possuem possibilidades para intervir e alterar essa realidade. A noção de sujeitos históricos reforça o sentido da educação que valoriza o papel ativo dos alunos na intervenção da realidade. Nesse sentido, os alunos conscientizam-se de sua condição de sujeitos porque olham o contexto cultural em que estão inseridos para repensá-lo e, se for o caso, transformá-lo. A conscientização, porque um processo dialógico, é fruto de um trabalho coletivo e social.

A perspectiva presente na educação neoliberal acaba por mistificar, não só a sociedade, mas principalmente o mercado de trabalho. Reitera-se o foco da educação em desenvolver o projeto de vida dos alunos e instaurar em todos eles um *ethos* empreendedor. "Professores e pais, nessas escolas inovadoras, transmitem uma mensagem fundamental para as crianças: 'Persigam seus sonhos'." (Bacich, Tanzi Neto, Trevisan, 2015, p. 30). Ou ainda a educação como garantidora de ascensão social: "Assim, a escola se torna a escada ("scolae scalae") que possibilitada ao indivíduo adquirir conhecimento para escalar a pirâmide social" (op. cit., p. 104). Com isso, reforça-se na mesma linha a sociedade de classes sem questionar o que significa uma "pirâmide social".

Essa proposta relaciona-se às características da sociedade neoliberal analisadas por Dardot e Laval (2016) em que "desse ponto de vista, 'empresa' não é uma simples metáfora, porque toda a atividade do indivíduo é concebida como um processo de valorização do eu." (op. cit., p. 33).

Esse modelo escolar reitera a função disciplinadora observada por Foucault. Os alunos são conformados a um modelo social em que o sucesso pessoal é mais valorizado do que o combate a desigualdade social para sua superação. O foco da escola encara cada aluno como um capital humano a auferir lucros. Os conhecimentos valorizados são aqueles úteis a essa proposta. Por isso, ocorre a desvalorização de áreas do conhecimento que problematizam as relações sociais e promovem o desenvolvimento do pensamento crítico, tais como, a Filosofia, a Sociologia, a História.

É preciso reconhecer que a teoria do capital humano não é suficiente para reverter a reprodução da desigualdade, tampouco a estrutura social exploratória. É preciso saber a favor de que e de quem o "capital humano" está. Zigmunt Bauman (2013a) alerta sobre a educação na modernidade líquida que se volta exclusivamente àquelas profissões que

possibilitam ascensão social. Segundo esse autor, é preciso considerar a crise estrutural do mercado de trabalho. Há uma produção sistemática de desempregados, diplomados que não encontram emprego na sua área. Segundo o sociólogo, observa-se uma geração de pós-graduados que têm se defrontado com uma mobilidade descendente.

> Pela primeira vez na memória viva, toda a categoria de diplomados enfrenta uma alta probabilidade, a quase certeza, de só obter emprego *ad hoc*, temporários, inseguros e em tempo parcial, pseudoempregos de "estagiários falsamente rebatizados de treinamento – todos consideravelmente aquém das habilidades que eles adquiriam, éons abaixo do nível de suas expectativas (Bauman, 2013a, p. 45).

Considerando essa crise do capital, no mercado de trabalho e da sociedade, o limite do modelo de desenvolvimento econômico, o esgotamento dos recursos naturais e a retomada de altos índices de desigualdade social, qual deve ser, portanto, o papel da escola? O modelo de escolarização deve promover qual tipo de sociedade?

3 Outra escola

Esse capítulo reitera a proposta pela desescolarização da sociedade, alinhado à provocação de Ivan Illich. Claro que se trata de um chiste e não se está pedindo o fechamento de todas as escolas. O incitamento para o qual se pretende argumentar é para findar esse modelo escolar acima analisado. Pede-se, conforme esse autor, o fim de uma abordagem educacional que empobrece a formação crítica e que se coaduna com a perspectiva neoliberal.

> Mas a escola, para Ivan Illich, assim como era funcional para o modo de produção industrial, por ser a encarregada de produzir "bons" consumidores, também o era porque mantinha a ordem social: atenuava a violência com discursos que induziam os pobres a uma atitude conformista frente a posição de subordinados. (Romo, 2020, p. 77).

Como visto na reflexão exposta no item acima, a escola cumpriu uma função social de instituição disciplinar, como analisado por Foucault. Ao longo do século XX, acompanhando as mudanças do modelo produtivo, a perspectiva escolar foi alterada a fim de formar sujeitos mais produtivos, potencialmente consumidores ao mesmo tempo em que sejam menos críticos e menos inconformados com as condições de produção e reprodução da sociedade. As mudanças legais da educação brasileira, tal como presente na BNCC, atendem ao perfil esperado pelo capitalismo. Essa formação neoliberal busca criar uma subjetivação em que cada um almeje se qualificar e ascender socialmente.

No entanto, como adverte Paulo Freire, é preciso se perguntar a favor de que e de quem e contra o que e quem se está? Ou seja, é preciso atentar-se para a ideologia desse modelo escolar neoliberal a fim de superá-lo. Suscitado esse primeiro desvelamento, a seguir serão sugeridos três princípios, a partir da teorização desses autores mobilizados, que podem servir à subversão da função da escola a fim de constituir uma sociedade mais igualitária, democrática e transformadora.

3.1 Todos são intelectuais

Marilena Chaui (2014), a partir da apreensão marxista e gramsciana, critica a sociedade capitalista por ter empreendido uma divisão de tarefas tão acentuada que separou os trabalhos de planejamento e projeção da execução da tarefa. Essa separação acabou por hierarquizar os tipos de conhecimentos. A divisão estabelecida impacta as relações sociais de tal modo que aqueles que possuem o saber técnico-científico subjugam as pessoas que detêm outros tipos de saberes, como os derivados da experiência prática, aqueles conhecimentos que Boaventura de Sousa Santos chama de saberes artesanais (Santos, 2022). Essa hierarquização é usada como justificativa para a dominação de uns sobre os outros. Trata-se daquilo que a autora chamou de "ideologia da competência".

> O discurso competente pode ser assim resumido: não é qualquer um que tem o direito de dizer alguma coisa a qualquer outro em qualquer lugar e em qualquer circunstância. O discurso competente, portanto, é aquele proferido pelo especialista, que ocupa uma posição ou um lugar determinados na hierarquia organizacional, e haverá tantos discursos competentes quantas organizações e hierarquias houver na sociedade. (Chaui, 2014, p. 57).

Essa hierarquia social implica a concentração dos saberes técnicos-científicos na mão das classes dirigentes. Essa posição é associada à superioridade moral e, ato contínuo, confere aos seus detentores certa distinção social. Já as classes populares, destituídas desses tipos de saberes porque interditados de acessar escolas e universidades, são considerados ignorantes, inferiores, subumanos, incapazes de pensar sua prática.

O grande problema denunciado por Chaui (2014) é a intencional confusão feita entre uma condição historicamente produzida (subalternização) e uma pretensa essência natural (incompetência). "Com isso, a divisão social do trabalho faz-se pela separação entre os que têm competência para dirigir e os incompetentes, que só sabem executar." (Chaui, 2014, p. 55).

Essa perspectiva analítica também foi partilhada por Paulo Freire na sua reflexão mais detida na educação. A crítica que ele desenvolve sobre a "educação bancária", antes

de ser um posicionamento a determinado modelo educacional, é uma crítica a determinada concepção que inferioriza os sujeitos. Trata-se de uma pedagogia desumanizadora. A violência cultural que significa depositar bancariamente um conhecimento em uma pessoa, desprezando seus saberes prévios e sua leitura de mundo, só é possível porque esses pseudo-educadores não reconhecem a condição humana dos seus educandos. Conforme a divisão social do trabalho, esse tipo de professor se considera o detentor absoluto de conhecimento e que pode dizer qualquer coisa, a qualquer momento, qualquer circunstância.

> Na visão "bancária" da educação, o "saber" é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber. Doação que se funda numa das manifestações instrumentais da ideologia da opressão – a absolutização da ignorância, que constitui o que chamamos de alienação da ignorância, segundo a qual esta se encontra sempre no outro. (Freire, 2014, p. 81).

Essas "absolutização" e "alienação" da ignorância, em que o Outro é visto como inteiramente ignorante enquanto me vejo inteiramente como sabedor, instauram a relação desumanizadora. Como promover um diálogo se não se reconhece o que os interlocutores sabem.

A perspectiva educacional proposta por Paulo Freire contrapõe-se a essa abordagem. A dialogicidade que fundamenta a educação freiriana não é mero slogan. Trata-se de um diálogo radical que se viabiliza apenas porque se considera a humanidade do outro, e que seus conhecimentos são importantes. Só existe diálogo se considera o interlocutor como humanamente igual. Segundo Freire, essa educação autêntica "não se faz A para B ou de A sobre B, mas de A com B, mediatizado pelo mundo" (op. cit., p. 116).

Nesse sentido, o trabalho educativo, formativo, intelectual que a escola precisa promover, deve superar a ideologia da competência em que só os professores sabem, e os alunos nada sabem. A constituição da educação a partir do "tema gerador" é um pressuposto de Paulo Freire baseado na ideia de que todos os seres humanos se distinguem dos restantes animais pela sua capacidade de existir não só em si, mas também para si. Esse posicionamento assume os homens e as mulheres como seres da reflexão, do questionamento sobre o mundo e da crítica da sua realidade.

> Mesmo que possa parecer um lugar-comum, nunca será demasiado falar acerca dos homens como únicos seres, entre os "inconclusos", capazes de ter, não apenas sua própria atividade, mas a si mesmos como objeto de sua consciência, o que os distingue do animal, incapaz de separar de sua atividade. (Freire, 2014, p. 122).

Todas as pessoas, segundo essa perspectiva, precisam apenas de uma orientação para tomarem consciência do mundo cultural, simbólico e histórico em que estão imersos. Por isso, a especialidade técnica de uns não justifica a hierarquia sobre os outros. Pelo contrário, quando todos são considerados intelectuais deve ser aprimorada uma relação baseada no diálogo em que todos os sujeitos se posicionem e contribuam com seus saberes para desvelar a realidade.

Essas duas abordagens, de Chaui e de Freire, encontram-se referenciadas na análise de Gramsci que aponta como a divisão de tarefas privilegia a formação de uma classe de intelectuais que cumprem a função de justificar a superioridade das classes dominantes. Apesar de esses "intelectuais tradicionais" se pretenderem autônomos e independentes, sua atuação não deixa de ter consequências históricas e políticas para a reprodução das relações sociais de dominação (Gramsci, 2022, p. 17). Afinal eles são parte da elite e são forjados para consolidar o poder hegemônico. O conhecimento é instrumentalizado por pessoas exclusivamente dedicadas a pensar e disseminar pensamentos, os intelectuais.

Em contraposição a essa especialidade, Gramsci nos convoca a ampliar o conceito de intelectual. Deverá ser reconhecida a capacidade que todos possuem de compreender a realidade para transformá-la. Nesse sentido, não só a elite, mas todas as outras classes sociais deveriam investir na formação de seus "intelectuais orgânicos" para lutar pelos seus interesses. Essa perspectiva supera a ideologia da competência subjacente à sociedade de classes, porque pressupõe que o conhecimento não é monopólio de uma casta. Nesse sentido, o conhecimento crítico deve ser apropriado por todos. Ele afirma que "todo os homens são intelectuais, mas nem todos os homens têm na sociedade a função de intelectuais" (Gramsci, 2022, p. 18).

> Gramsci desconstrói, assim, a imagem do intelectual do senso comum visto como um ser superior, neutro e apolítico e passa compreendê-lo pelas atividades que desempenha no contexto histórico, pela sua vinculação de classe, pelas escolhas que assume a favor da manutenção do sistema ou da sua superação e recriação. (Semeraro, 2021, p. 48).

Por isso ele propõe suplantar o trabalho intelectual taylorizado (Gramsci, 2022, p. 36). Valorizando a capacidade de os alunos produzirem conhecimentos críticos à realidade e à desigualdade social, Gramsci sugere uma readequação da escola na sociedade em que ela passaria a cumprir a função de formar intelectuais que se colocariam contra o domínio exercido para manutenção da sociedade de classes.

Nessa perspectiva, a escola defendida por Gramsci, Freire e Chaui deve contribuir para a formação intelectual de todos os educandos. Os sujeitos ordinários, imersos no seu dia a dia, devem agora ser engajados no enfrentamento dos problemas da sua sociedade. Aquela infantilização promovida pela escola, denunciada por Ivan Illich, é substituída por uma aposta na capacidade ontológica dos seres humanos de serem cognoscentes e, portanto, críticos. A intelectualidade deixaria de ser instrumento de poder, para tornar-se força contra-hegemônica. Como todos são capazes de refletir sobre sua existência, a escola deve possibilitar e capacitar que essa "leitura do mundo" seja cada vez mais refinada, visando a transformação da sociedade.

3.2 Escola contra-hegemônica

A transformação dessa escola a fim de constituí-la enquanto *locus* da formação crítica e cidadã só se efetivará, portanto, com a sua transvaloração. Os valores que a educação escolar tem como fundamento não poderão ser mais os vigentes, devem ser outros.

Gramsci fornece uma proposta dos valores que devem fundamentar essa escola contra-hegemônica. Para ele, a taylorização da sociedade a separa em classes de modo que apenas a elite detém o monopólio do saber. Na divisão de tarefas, representantes dos grupos dominantes ocupam o papel de intelectuais e controlam a interpretação da realidade conforme seus interesses. A "ideologia da competência" é um constructo das elites para justificarem e naturalizarem o lugar de superioridade que ocupam na sociedade.

Para superar esse estado das coisas, Gramsci conceitualizou a noção de escola unitária. Essa proposta educativa visa a constituição de uma escola em que os alunos sejam preparados para o trabalho, para ter uma função produtiva socialmente, mas também sejam igualmente preparados intelectualmente para analisar a sociedade em que vivem. A escola unitária vai de encontro à sociedade dividida em classes, em que as escolas destinadas às elites preparam seus alunos para o conhecimento técnico-científico, abstrato e prospectivo. Enquanto as escolas frequentadas pelas classes populares servem à reprodução da sua condição social e preparam seus alunos para substituir seus pais em trabalhos desqualificados. A escola unitária, mais do que uma mera proposta didático-escolar, teoriza uma concepção de sociedade igualitária em que a escola cumpre uma função fundamental.

> O advento da escola unitária significa o início de novas relações entre trabalho intelectual e trabalho industrial não apenas na escola, mas em toda a vida social. O princípio unitário, por isso, irá refletir em todos os organismos de cultura, transformando-os e emprestando-lhes um novo conteúdo. [...] Os

> elementos sociais empregados no trabalho profissional não devem cair na passividade intelectual, mas devem ter à sua disposição (por iniciativa coletiva e não de indivíduos, como função social orgânica reconhecida como de utilidade e necessidade públicas) institutos especializados em todos os ramos de pesquisa e de trabalho científico (Gramsci, 2022, p. 41, grifos nossos).

Essa nova escola implica uma nova relação entre o trabalho e a intelectualidade. Conforme o destaque feito por nós na citação, a escola gramsciana cumpre uma função pública, e não se limita a atender aos interesses individuais de ascensão social. A escola não é só onde se adquire conhecimentos para estar em melhores condições de concorrer no mercado de trabalho.

Segundo essa proposta, a escola deixaria de cumprir a função docilizadora dos filhos das classes subalternizadas para, assim que formados, serem os mais produtivos que puderem ao mesmo tempo que os mais passivos politicamente. Ela deixaria de lhes oferecer bancariamente um conteúdo inócuo, que veicula um repertório propedêutico desconectado da realidade desigual em que estão inseridos. Ela deixaria de privilegiar os interesses por uma ascensão individual às custas de um modelo social sustentado pela desigualdade e que tem comprometido a vida na Terra.

Ao contrário, a escola unitária se contrapõe à reprodução da desigualdade social promovida pela escola hegemônica. Conforme analisado por Semeraro (2021, p. 54-55), a escola unitária gramsciana prevê: 1) a superação a dicotomização da escola clássica para as classes dominantes e a escola profissional para as classes instrumentais; 2) confere ao Estado a responsabilidade das despesas desse modelo escolar, ao mesmo tempo que reafirma seu compromisso público; e 3) pretende desenvolver a maturidade intelectual dos alunos para que eles consigam integrar produção e ciência, vida e cultura, universidade e atividade profissional.

> Em síntese, Gramsci propõe uma escola moderna integral (na qual se aprende a ciência mais avançada juntamente com a formação humanista), pública (a cargo do Estado e do envolvimento das gerações adultas), democrática (com relações interativas entre os estudantes e entre mestre-aluno), socializadora (pela partilha do estudo coletivo e a conexão com a realidade social), mas também uma escola de disciplina e conteúdos, adquiridos com métodos didáticos e um sistema de trabalho protagonizado por todos. (op. cit., p. 57)

Essa perspectiva transformadora da escola encontra ressonância na proposta educacional de Paulo Freire. Freire partilha das mesmas críticas ao modelo de educação conservador que é instrumento das classes dominantes para se perpetuarem no poder. Ele também reconhece a função que a escola cumpre na luta de classes ao destinar determinada abordagem para cada camada social, consolidando uma formação que

reproduz a condição dos oprimidos. Para superar essa educação conservadora, Freire se dedica à elaboração de uma educação popular que seja libertadora. A partir de uma perspectiva dialética hegeliana, Freire concebe que somente os oprimidos conseguiriam superar a relação de opressão. Não para eles tomarem o lugar dos opressores, mas para justamente acabar com esse tipo de relação opressiva.

A escola freiriana seria, portanto, o lugar em que os alunos além de aprenderem a ler a palavra, metaforicamente aqui entendida como a apreensão do conhecimento técnico-científico, teriam refinada a leitura do mundo, ou seja, seriam incentivados a analisarem criticamente a sociedade em que estão inseridos e sua posição nela.

Segundo a perspectiva gramsci-freiriana que esse artigo tem proposto, a função social da escola de reproduzir a desigualdade, conforme estudado e criticado por Bourdieu e Passeron (2014), seria completamente revertida para exercer uma força contraposta: a contra-hegemônica, em termos gramscianos, ou transformadora, segundo o léxico freiriano. Isso significa que a escola deve se tornar um dispositivo catalisador da revolução da sociedade.

Paulo Freire insiste em suas obras que os educandos devem compreender que a história não está dada. As coisas não são assim sem porquês. Ele coloca-se terminantemente contra o fatalismo que naturaliza as formas de organização social. Para Freire, a educação deveria ter a responsabilidade primordial de conscientizar todas as pessoas que a história não está pronta e acabada. Ela, pelo contrário, está por ser feita e refeita por cada um dos sujeitos. Esse posicionamento leva à desnaturalização das condições de vida, das formas de organização social, dos modos de produção e de vários outros problemas existentes. É como se a educação contribuísse para o desencantamento do mundo e tudo perdesse uma áurea mística de imobilidade e passasse agora a estar sob suspeita a que cabe reflexão crítica.

Esse reposicionamento da história como algo em aberto, o futuro como algo que se tornará ou não se tornará a partir da atuação e das intervenções dos homens e das mulheres, contribui para a apreensão que se tem sobre a própria escola. Colocar tudo sob reflexão crítica é problematizar a situação atual da escola.

Se a escola hoje contribui para a hegemonia e para o conservadorismo, essa condição não é natural. Houve um processo histórico - com disputas entre grupos sociais e intervenções de pessoas, houve escolhas e seleções - que resultou na configuração dessa instituição tal como a que conhecemos. Essa escola pode, então, ser modificada. Para tanto, é preciso inicialmente que se investigue os processos que a levaram a se tornar um

instrumento de poder. Esse primeiro momento significaria o que Paulo Freire chama de "denúncia". Trata-se da tomada de consciência crítica da realidade em que se está inserido. Após essa aproximação analítica, é preciso realizar o "anúncio" da realidade que se almeja, apresentar o que se sonha e se quer.

Os autores mobilizados neste capítulo executam os dois movimentos: denunciam e anunciam a escola. As denúncias já foram apresentadas nos primeiros tópicos do artigo. Em relação ao anúncio que fazem, na sociedade que eles almejam, a escola passaria a exercer um papel contra-hegemônico muito relevante porque estará fundamentada em princípios democráticos, republicanos e solidários. A aposta que fazem na construção de uma sociedade menos feia (Freire, 2021), depende de como são educadas as novas gerações: de quais são os valores, quais são os princípios, quais são os sonhos, quais são os afetos, quais são as responsabilidades, qual é a história que os professores ensinarão aos alunos.

A constituição de um novo modelo social, em suma, depende de como essa nova escola apresentará o mundo às pessoas. Nesse projeto de uma escola contra-hegemônica é imprescindível a ela estar embebida da/na sociedade.

3.3 Sociedade na escola

A escola, conforme tem se configurado, ao invés de promover uma análise crítica da sociedade a fim de desvelar as suas contradições, tem contribuído na verdade para mitificar o processo sócio-histórico que produziu dessa sociedade em que vivemos. Ela tem sido um importante dispositivo de naturalização das desigualdades e das relações de dominação.

Nesse sentido, é possível afirmar que a escola produz dois tipos de alienação. O primeiro refere-se à alienação dos estudantes dos problemas mais prementes da sociedade, das configurações sociais que têm levado à insustentabilidade de uma vida digna à maior parte das pessoas. Os alunos saem da escola sem conseguir relacionar os conteúdos aprendidos com o contexto em que vivem.

A segunda forma de alienação é a causa da primeira: a escola não reflete seu contexto. Os muros da escola são a metáfora do seu isolamento em relação à realidade em que está inserida. No modelo neoliberal escolar, o conteúdo é uma commodity, independente das condições locais, o currículo e os temas trabalhados devem ser o mesmo para todos. Isso se articula com a inserção da escola na globalização em que as agências internacionais, tais como a Organização das Nações Unidas, o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional incentivam a padronização do currículo escolar para melhor

controlar a administração pública dos países. Só é possível desenvolver as avaliações de larga escala e os rankings, se os conteúdos, as competências e habilidades são estandardizados.

Contra essa escola alienadora, Gramsci propõe uma escola que seja criativa. Ao tornar a realidade objeto de análise, ao se aproximar da realidade em que está inserida para problematizá-la, torna-se possível pensar alternativas e novos modelos sociais. Por isso, ela é uma escola politizadora. Ao lado da construção de um conhecimento técnico-científico, a educação integral almeja uma formação cidadã, em que os alunos sejam formados para se engajarem na (re)construção da sociedade. Não basta aprender determinado conteúdo, é preciso aprender a mobilizá-lo a favor de algo e de alguém.

> A posição de Gramsci não poderia ser mais clara. Além da qualificação para o trabalho, a educação "integral" delineada por ele precisa estar fundamentada sobre uma ampla formação intelectual, pública, democrática e política, de modo que "todo cidadão" possa não só se profissionalizar para o trabalho, especializado no seu setor, mas possa também aprender a tornar-se "governante" de si mesmo e da própria sociedade, um prelúdio que prepara a fórmula sintética do "novo intelectual" como "'dirigente' (especialista + político)" que encerra o Caderno 12. (Semeraro, 2021, p. 136).

Para se alcançar essa escola viva e essa educação integral, conforme propôs Gramsci (2022, p. 46), em que os alunos tenham "uma participação realmente ativa", é preciso, no vocabulário freireiano, que a escola esteja embebida na realidade social que a compõe. Os muros da escola precisam se tornar permeáveis aos problemas que a cercam. Somente com a imersão no seu contexto cultural, a compreensão dos seus códigos e das suas intricadas relações, será possível chegar à emersão dessa mesma realidade para criticá-la e fazer com que os alunos se insiram em novos compromissos sociais. Essa dialética imersão/emersão/inserção é o que tornará a escola catalisadora da conscientização que os alunos devem constituir sobre a situação em que estão para, assim, lutarem pela transformação da realidade.

> Um pensar crítico através do qual os homens [e as mulheres] se descobrem "em situação". Só na medida em que esta deixa de parecer-lhes uma realidade espessa que os envolve, algo mais ou menos nublado em que e sob que se acham, um beco em saída que os angústia e a captam como a situação objetivo-problemática em que estão, é que existe o engajamento. Da imersão em que se achavam, emergem, capacitando-se para se inserirem na realidade que se vai desvelando. Desta maneira, a inserção é um estado maior que a emersão e resulta da conscientização da situação. É a própria consciência histórica. (Freire, 2014, p. 141).

A escola problematizadora contribuirá, portanto, por meio da conscientização histórica para a desmistificação da sociedade. Os conteúdos trabalhados não serão apenas aqueles

impostos pelas instituições internacionais e pressionados pelo mercado de trabalho. Os próprios conteúdos estudados serão escolhidos a partir de um processo de busca em que os próprios estudantes farão como um processo de início à crítica de pensarem o mundo e se pensarem no mundo (op. cit.).

Considerações finais

Considerando as propostas analíticas de Illich, Freire e Gramsci, é possível perceber como esses autores convergem para a proposição de uma escola que cumpra uma função essencial na constituição de uma sociedade realmente democrática, republicana e solidária.

Os três autores comungam de uma leitura marxista da realidade - embora cada um desenvolva uma interpretação muito particular dos conceitos e concepções desenvolvidas por Karl Marx. Com essa mesma apriorística, identificam mecanismos que as classes dominantes mobilizam para preservarem seus privilégios, mesmo que (ou: para que) isso signifique a manutenção da subalternização de outras classes. E dentre esses mecanismos que contribuem para a reprodução da desigualdade social está a escola.

Illich, Freire e Gramsci, conforme foi apresentado ao longo desse artigo, analisam a escola à luz da crítica que fazem da sociedade. As suas proposições sobre a transformação do modelo escolar não se resumem a uma reformulação ou a uma atualização metodológica para "modernizar" o ensino às demandas do mercado. A crítica desenvolvida por esses autores é revolucionária. Suas propostas visam a transformação da sociedade - senão a partir da escola – com a escola.

Para tanto, eles se distanciam de um discurso pretensamente modernizador presente atualmente no debate nacional sobre a educação que procura adaptar a escola às expectativas da sociedade do século XXI. Eles são mais sofisticados: colocam em questão o próprio modelo dessa sociedade. E repensam o papel que a escola poderá ter para a reversão das desigualdades e dominações.

Os autores a que esse capítulo recorreu fazem, na verdade, a defesa de uma outra escola.

Referências

ANTUNES, Ricardo. **O privilégio da servidão**: o novo proletariado de serviços na era digital. 2ª ed. São Paulo: Boitempo, 2020.

ANTUNES, Ricardo; PINTO, Geraldo Augusto. **A fábrica da educação**: da especialização taylorista à flexibilização toyotista. São Paulo: Cortez, 2017. (Coleção questões da nossa época, v. 58).

BACICH, Lilian; TANZI NETO, Adolfo; TREVISAN, Fernando de Mello (org.). **Ensino híbrido**: personalização e tecnologia na educação. Porto Alegre: Penso, 2015.

BAUMAN, Zigmunt. **Sobre educação e juventude**: conversas com Riccardo Mazzeo. Trad. Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2013.

BOURDIEU, Pirre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Trad. Reynaldo Bairão. 7ª ed. Petropólis: Vozes, 2014.

BRASIL. B**ase Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017a.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Brasília, DF, 2017b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm. Acessado em: 07 ago. 2023.

CHAUI, Marilena. Ideologia da competência. Editor: André Rocha. Belo Horizonte: Autêntica; São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2014. (Escritos de Marilena Chaui, v. 3).

CONSCIENTIZAÇÃO. **Dicionário Paulo Freire**. STRECK, Danilo; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime (orgs.). 3ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo**: ensaio sobre a sociedade neoliberal. Trad. Mariana Echalar. São Paulo: Boitempo, 2016.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. Trad. Raquel Ramalhete. 42ª ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** 16ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. 57ª ed. São Paulo e Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

FREIRE, Ana Maria Araújo (org.). **A palavra boniteza na leitura de mundo de Paulo Freire**. São Paulo: Paz e Terra, 2021.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere**: os intelectuais, o princípio educativo, jornalismo. Vol. 2. Trad. Carlos Nelson Coutinho. 9ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2022.

ILLICH, Ivan. **Sociedade sem escolas**. Trad. Lúcia M. E Orth. 9ª ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2018.

KRUPPA, Sonia M. P. **O Banco Mundial e as políticas públicas de educação nos anos 90**. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001.

PIKETTY, Thomas. **O capital no século XXI**. Trad. Monica de Bolle. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2014.

ROMO, Andrés D. **A educação emancipatória**: Iván Illich, Paulo Freire, Erneto Guevara e o pensamento latino-americano. São Paulo: Edusp, 2020.

SAYÃO, Rosely; AQUINO, Júlio Groppa. **Em defesa da escola**. Campinas: Papirus, 2004.

SPRING, Joel. **Como as corporações globais querem usar as escolas para moldar o homem para o mercado**. Trad. Ana Júlia Galvan. Campinas: Vide Editorial, 2018.

SANTOS, Boaventura S. **O fim do império cognitivo**: a afirmação das epistemologias do Sul. Belo Horizonte: Autêntica, 2022.

SEMERARO, Giovanni. **Intelectuais, educação e escola**: um estudo do Caderno 12 de Antonio Gramsci. São Paulo: Expressão Popular, 2021.

Resistam, amados livrinhos: sobre a importância de se trabalhar a literatura na escola

André Carneiro Ramos[1]
Cinara Nogueira da Silva[2]

Leia os velhos poetas / e cuide de seus livros / É um dos poucos
conselhos / que seu pai pode lhe dar.
Roberto Bolaño, *Dois poemas para Lautaro Bolaño.*

Introito

A literatura desempenha um papel vital em nossas vidas, não apenas como uma fonte de conhecimento, mas um meio de transformação pessoal e social. O ato de ler não se limita à decodificação de palavras, sendo uma experiência que envolve emoções, imaginação e a plena construção de significados. Nesse contexto, a obra de Daniel Pennac (1993), intitulada *Como um romance* (originalmente publicado em 1992) se destaca ao nos convidar a refletir sobre a leitura como uma espécie de epifania, em suas nuances de descoberta e prazer, na contraposição de uma mera obrigação escolar.

Desde a infância, a literatura se apresenta como uma porta de entrada para mundos desconhecidos. É na infância que se forma o que Pennac (1993) chama de "nascimento do alquimista", um instante mágico em que as letras se transformam em palavras e as palavras em histórias. Essa mudança não é apenas um processo cognitivo; trata-se de uma experiência sensorial que envolve a totalidade do ser humano. A leitura permite que a criança viaje para universos distintos, viva aventuras inimagináveis e se identifique com personagens que refletem suas próprias experiências ou que a desafiam a ver o mundo de maneiras novas e intrigantes.

Nos primeiros anos, a literatura é frequentemente acompanhada por momentos de contação de histórias, onde pais e avós compartilham narrativas que encantam e ensinam. Esses momentos não apenas nutrem o amor pela leitura, mas também estabelecem laços afetivos que conectam as crianças aos livros. A experiência de ouvir uma história contada com entusiasmo e emoção é fundamental para criar leitores apaixonados. Pennac (1993)

[1] Doutor em Letras pela UERJ – Universidade do Estado do Rio de Janeiro (2014) e professor efetivo da UEMG – Universidade do Estado de Minas Gerais, atuando na unidade Passos (MG). *E-mail*: andre.carneiro@uemg.br. *Link* do Lattes: http://lattes.cnpq.br/0531327643385918.
[2] Graduanda do curso de Pedagogia na UEMG – Universidade do Estado de Minas Gerais, unidade Passos (MG). *E-mail*: cinara.2159218@discente.uemg.br.

destaca que esse processo é essencial para que a leitura seja uma atividade desejada, e não uma tarefa meramente imposta.

Infelizmente, essa magia da leitura pode se dissipar à medida que as crianças entram na escola. O ambiente educacional, muitas vezes, transforma a leitura em uma obrigação, uma atividade a ser cumprida para atender a critérios de avaliação. Esse processo pode criar uma aversão ao ato de ler, prejudicando a formação de leitores críticos e entusiasmados. O que deveria ser uma jornada de descoberta se transforma em um fardo, e a literatura, em vez de ser uma fonte de prazer, se torna um requisito.

A alteração do momento cativante da leitura em tarefa escolar é um fenômeno preocupante, que se reflete em estatísticas sobre o desinteresse pela literatura entre os jovens, pois na medida em que os alunos progridem em sua educação, muitos se afastam do prazer da leitura. Essa desconexão tem raízes em métodos de ensino que, muitas vezes, enfatizam a obrigação em detrimento da exploração. O foco em cumprir currículos, realizar avaliações e seguir diretrizes rígidas pode sufocar a curiosidade e o entusiasmo natural que as crianças, por vezes, nutrem pela leitura.

Este ensaio, portanto, pretende brevemente discutir em que medida a perda desse deslumbre não seria uma questão isolada apenas, refletindo mudanças bem mais amplas da sociedade atual, onde o acesso à informação se consagra frequentemente mediado por inelutáveis tecnologias digitais, que seguem competindo pela atenção de todos, sobremaneira a dos jovens; a cultura do imediatismo, impulsionada por dispositivos eletrônicos e redes sociais, seguem lhes desviando a atenção da riqueza que a literatura pode oferecer. Num mundo onde a informação é hoje consumida em fragmentos, a leitura de um romance, ou de um poema, infelizmente, a cada dia se torna um desafio intimidador. Nesse sentido, em meio a tantos temas, a pergunta que devemos ter em mente é a seguinte: qual o papel do professor nestes tempos tão conturbados?

1 A leitura como antídoto

A experiência de ensinar literatura nas escolas é complexa e repleta de desafios. O professor se depara com diversas realidades; muitos alunos chegam às salas de aula sem aquilo que Daniel Pennac (1993) chama de encantamento, e que deveriam ter adquirido em casa. Quando a contação de histórias, por exemplo, apresenta-se como um dos momentos mais inspiradores do cotidiano infantil, a leitura, consequentemente, transformar-se-á numa atividade desejada e deveras apreciada. Segue um trecho do mencionado livro:

> Sejamos justos. Nós não havíamos pensado, logo no começo, em impor a ele a leitura como dever. Havíamos pensado, a princípio, apenas no seu prazer. Os primeiros anos dele nos haviam deixado em estado de graça. O deslumbramento absoluto diante dessa vida nova nos deu uma espécie de inspiração. Para ele, nos transformamos em contador de histórias. Desde o seu desabrochar para a linguagem, nós lhe contamos histórias. E essa era uma aptidão em que nos desconhecíamos. O prazer dele nos inspirava. A felicidade dele nos dava fôlego. Para ele, multiplicávamos os personagens, encadeávamos os episódios, refinávamos as armadilhas... Como o velho Tolkien[3] para seus netos, inventamos para ele um mundo (1993, p. 17).

Todavia, para um número considerável de crianças, o contexto social e econômico limita o acesso a livros, mas não somente isso: os momentos de leitura compartilhada com a família, fundamentais para um frutífero convívio com os livros, seriam, dessa forma, negligenciados, comprometendo, em sua fase inicial, o processo do chamado letramento literário.

Trata-se de um processo educativo que visa desenvolver a capacidade dos jovens em interagir criticamente com os textos literários, promovendo, por sinal, uma interlocução reflexiva e contextualizada. Tal conceito se alinha com as metodologias ativas, que buscam estabelecer conexões entre as obras a serem lidas e a realidade dos estudantes. Desse modo, de acordo com Rildo Cosson (2016, p. 47-8), a escolha de textos que abordem questões contemporâneas não apenas aumentaria o engajamento dos alunos envolvidos, como também os motivaria a refletir sobre suas próprias experiências, algo essencial para a formação de sua criticidade, dimensionada a partir de suas vivências leitoras.

Um parêntesis: como se percebe pelo texto de Daniel Pennac (1993), o letramento literário deve se desenvolver antes mesmo da alfabetização. Uma criança de quatro anos que começou a falar pode interagir com os pais, refletindo acerca das histórias infantis lidas, prática que não depende da decodificação de palavras. Assim, é possível haver letramento sem alfabetização, e, por outro lado, uma pessoa alfabetizada pode ser iletrada.

Na infância, a literatura se apresenta como uma porta de entrada para mundos desconhecidos, mas esse caminho só se abre plenamente quando acompanhado por gestos de amor e partilha. E nessa alquimia, segundo Pennac (1993), o contato com as páginas, o cheiro do livro e a voz do contador de histórias (o pai, a mãe, o avô, a avó, seja quem for) se fundem numa experiência multissensorial. É muito bonita a passagem em que o autor narra a primeira decodificação de uma palavra realizada por uma criança: *"Mamãe, por exemplo, mamãe, três pontezinhas, um redondo, uma curva, outra vez três*

[3] Pennac se refere ao consagrado romancista e filólogo inglês J. R. R. Tolkien (1892-1973), autor de obras como *O hobbit* (1937) *O senhor dos anéis* (1954), e que tinha o costume de ler/criar histórias para os netos.

pontezinhas, outros redondos e curvas, mais uma nuvem em cima e o resultado: mamãe. Como se recuperar desse deslumbramento?" (1993, p. 40).

Entretanto, com o passar do tempo na escola, na condição de alunos dos anos iniciais, somos levados a encarar um dilemático problema. O ambiente das salas de aula frequentemente não proporciona a liberdade necessária para se cultivar o amor pela leitura. A pressão para se atender a padrões de desempenho, alinhados às crescentes demandas por resultados positivos, estão levando os educadores a priorizarem atualmente o conteúdo em detrimento da experiência literária. Essa abordagem pode resultar numa visão superficial, onde o foco se mantém em exames e avaliações, em vez de na apreciação e aprofundamento das obras. A literatura, nesse contexto, se veria reduzida a um mero instrumento para a aprendizagem de regras gramaticais – inúmeros a encaram assim –, ofuscando seu potencial transformador.

Nesse contexto, o papel do professor-leitor é de suma importância. Ele deve ser um facilitador, auxiliando os alunos a descobrirem as maravilhas que os livros têm a oferecer, muitas vezes criando, para tanto, um ambiente acolhedor e estimulante, que encoraje a exploração da literatura. Para que os educadores desempenhem esse papel de forma eficaz, é necessário que adotem práticas pedagógicas que valorizem a literatura. Isso pode incluir a leitura de obras contemporâneas, a promoção de debates literários, e a utilização de técnicas de contação de histórias que possam (por que não?) "encantar" seus alunos.

Numa determinada passagem, Daniel Pennac (1993) joga luz num fenômeno frequentemente negligenciado: a importância da repetição nas primeiras experiências literárias. Quando uma criança pede para ouvir a mesma história, noite após noite, não está demonstrando falta de criatividade, mas construindo uma espécie de segurança emocional, que renderá bons frutos no futuro; tal repetição cria na criança um sentimento de confiança, pois ao antecipar os momentos-chave da narrativa, ela se sente no controle de um universo que, de outra forma, seria estranho para ela.

Como se percebe, para além de ser uma fonte de prazer e aprendizado, a literatura oferece um refúgio em tempos de incerteza e dificuldade. Neste nosso mundo repleto de distrações e desafios, a leitura permite que os indivíduos explorem novas realidades, vivam experiências diferentes e sintam emoções que, de outra forma, poderiam permanecer ocultas. A literatura proporciona um espaço benfazejo para a reflexão e a imaginação, permitindo que os leitores mergulhem em narrativas que os façam questionar, sonhar e compreender melhor a si mesmos, como ao universo ao seu redor.

A capacidade da literatura de proporcionar uma espécie de "escape" é fundamental, especialmente para os jovens que enfrentam pressões sociais e emocionais. Os livros oferecem a chance de vivenciar aventuras que desafiam a realidade cotidiana, permitindo que os leitores se identifiquem com personagens que refletem suas próprias lutas ou que os inspiram a superá-las. Essa relação íntima e pessoal com a literatura se torna, digamos, categórica, para o desenvolvimento emocional e intelectual dos indivíduos.

Entretanto, a realidade de muitos jovens hoje é marcada pela distração constante proporcionada por dispositivos eletrônicos e redes sociais. A dificuldade em se desconectar e se concentrar em um livro se tornou uma batalha diária. Mas o tempo dedicado à leitura deve ser um momento sagrado, espaço para as introspecções e descobertas. O grande desafio que se instaura, e que devemos, como professores-leitores, trabalhar é o seguinte: a leitura não deve ser vista como uma atividade que compete com as tecnologias, mas uma experiência que complementa e enriquece a vida de quem dos livros se aproxima.

2 As novas tecnologias na condição de ferramentas

Dentro dessa perspectiva, inúmeras semioses se apresentam englobando multimodalidades correlacionadas ao âmbito digital, com o uso multifacetado de vídeos, áudios, recursos multimídia e tecnologias das mais diversas, como blogues, *e-books*, redes sociais, *podcasts*, *newsletters* e discussões em fóruns que, via de regra, deverão ampliar, mas também desafiar as concepções tradicionais de leitura e interpretação.

Nessa linha, a possibilidade de criação de vídeos ou podcasts, ou a dramatização de cenas e adaptações audiovisuais, pode consagrar a literatura como algo mais atrativo no âmbito escolar, conectando-o ao mundo cibercultural dos alunos. Atentos a isso, os educadores devem se preparar para a valorização da diversidade na escolha dos textos literários, abrangendo diferentes gêneros e autores, de variadas origens culturais; isso é crucial, pois ampliará o horizonte de experiências literárias dos alunos-leitores, facilitando-lhes a identificação com uma ampla gama de personagens e enredos.

Nesta era de acelerado consumo, reler um livro, por exemplo, é um ato deveras subversivo. Cada releitura demonstra novas camadas de significado, como Pennac muito sentimentalmente configura: *"Reler não é se repetir, é dar uma prova sempre nova de um amor infatigável"* (1993, p. 57). Como se percebe, essa prática, tão negligenciada na educação formal, é basilar para o desenvolvimento de uma relação madura entre textos e leitores.

De acordo com Angela Kleiman (2008, p. 489), a compreensão dos sentidos construídos nessas interações, como crenças, valores e emoções, caso não seja, digamos, traduzidos para o agora, tornar-se-á mais difícil. Todavia, o letramento literário, como prática letrada levada com seriedade, harmoniza-se com todas essas interações[4], pois a vivência literária enriquece a criação de signos[5] e sentidos.

Nesse aspecto, até mesmo as obras de Machado de Assis, por muitos hoje considerada difícil de se trabalhar em sala de aula, exemplarmente pode se efetivar como um rico "objeto" para a construção de reflexões e diálogos, até mesmo com outras linguagens, o que não apenas estimulará o interesse dos jovens pelo "Realismo" machadiano, mas também se mostrará essencial para a compreensão da própria mecânica do discurso do autor.

Outra considerável proposta envolve a chamada "aprendizagem baseada em projetos" – a ABP –, modalidade de ensino que consiste em permitir que os alunos se deparem com problemas do mundo real, escolhendo a forma como deverão enfrentá-los, agindo coletivamente na procura por soluções com vistas a incentivar a autonomia e o protagonismo dos próprios estudantes em todo esse processo, colocando-os no centro da aprendizagem (Bender, 2014, p. 36-7).

De tal modo, ao desenvolverem projetos relacionados à literatura, todos terão a oportunidade de fazer escolhas, definir objetivos, planejar e executar suas demandas de acordo com os próprios interesses e habilidades. Isso faz com que se sintam mais motivados, pois o foco maior estará na liberdade de se explorar o conteúdo das leituras realizadas, de uma maneira bem mais autêntica e pessoal.

3 À procura do professor-leitor (uma atual necessidade)

Retomando o livro de Pennac (1993), um de seus aspectos mais fascinantes engloba o que ele enfaticamente apregoa como os "direitos imprescritíveis do leitor". Trata-se de uma lista com algumas prerrogativas que, embora possam parecer contraditórias à primeira vista, são fundamentais para a liberdade do ato de ler. Entre elas,

[4] No ensino da leitura, por exemplo, visto que os textos hoje são multimodais, outros campos da comunicação não verbal têm muito a contribuir para compreender criticamente os textos que nos rodeiam (2008, p. 493).

[5] Sobre essa reflexão, vale muito também o fragmento a seguir, da mencionada professora (idem, p. 510): Daí a importância da inserção dos alunos de cursos de Letras e Pedagogia, futuros professores de língua escrita, na prática social acadêmica, quando estão na universidade, e da exploração e resgate das práticas de letramento nas atividades de seu cotidiano doméstico, burocrático, médico, religioso. As atividades analíticas que constituem as práticas situadas no curso de formação seguem a ação social (...).

destaca-se o direito de não ler, o direito de pular páginas e o direito de não terminar um livro que não agrade. Todas essas tópicas reafirmam uma ideia fundamental – a leitura deve ser um ato de escolha e prazer, não uma imposição.

O direito de não ler, por exemplo, é especialmente poderoso em uma sociedade que muitas vezes valoriza a quantidade de livros lidos. A leitura deve ser uma escolha pessoal, e ninguém deve ser forçado a ler algo que não ressoe com suas experiências ou interesses. Essa liberdade é essencial para se preservar a literatura como uma atividade prazerosa, contrapondo-se a um ato imperativo (Pennac, 1993, p. 13). Além disso, o direito de pular páginas e não terminar um livro que não nos cativa é uma atitude fundamental para se respeitar a individualidade que temos como leitores, pois temos gostos e interesses diversos, e a leitura deve ser uma jornada pessoal de descoberta.

Neste contexto, o papel do educador se torna primordial. Ele não deve apenas transmitir conteúdos, mas despertar o amor pela leitura em seus alunos. Para tanto, criar um ambiente acolhedor e estimulante é vital para que eles se sintam à vontade para explorar a literatura. Esse mestre deve ser um guia, um facilitador que ajudará seus alunos a encontrarem as maravilhas que os livros têm a oferecer. Para que os professores-leitores desempenhem esse papel de forma eficaz, é necessário que adotem práticas pedagógicas que desmistifiquem o ato da leitura.

Programas de formação continuada, que abordem a literatura de forma criativa e envolvente, podem ajudar os educadores a exercerem (em muitos casos, a desbloquearem) sua própria paixão pela leitura. De olho nesse cenário, *Workshops* sobre novas tendências literárias, técnicas de contação de histórias e práticas de leitura compartilhada podem ser valiosos contributos para se revitalizar a dinâmica com os livros. Essa formação deve incluir não apenas a teoria, mas também a prática, permitindo que os professores se tornem, efetivamente, professores-leitores.

A luta pela renitência da leitura deve ser uma meta constante, algo que não pode ser visto como utopia, mas uma realidade a ser alcançada através de práticas pedagógicas inovadoras, com vistas ao envolvimento ativo de toda comunidade escolar. Não nos esqueçamos: se conseguirmos, paulatinamente, resgatar (ou construir) o prazer da leitura em nossos jovens, contribuiremos para a formação de leitores críticos e criativos, capazes de enfrentar os desafios do mundo contemporâneo munidos de mais esse diferencial contributo.

Como se percebeu até agora, a promoção da leitura literária deve ser uma responsabilidade compartilhada entre escola, família e comunidade. Iniciativas que

incentivem esse procedimento em casa, como clubes de leitura e eventos literários, podem ajudar a criar um ambiente positivo em torno da literatura. As escolas devem se envolver com as famílias e a comunidade local para promover uma cultura literária que transcenda as paredes da sala de aula.

Além disso, é fundamental que a literatura seja vista como uma ferramenta de empoderamento também. Através dela, os indivíduos tendem a desenvolver uma consciência crítica acerca do mundo, questionando normas e estereótipos para, talvez, futuramente se engajarem de forma incisiva em discussões sociais relevantes. A literatura tem mesmo esse poder de mudança, e ao divulgá-la, contribuímos para a formação de uma sociedade mais justa e igualitária.

4 Questões contemporâneas (com a leitura literária prevalecendo)

Ao refletirmos sobre a leitura e o seu papel na sociedade contemporânea, é importante considerar as ideias de pensadores como Guy Debord, Roland Barthes, Italo Calvino, Zygmunt Bauman e Byung-Chul Han. Cada um deles, à sua maneira, oferece estimadas contribuições que nos ajudam a entender o complexo panorama da leitura e da literatura num mundo em constante transformação.

Guy Debord, no livro *A sociedade do espetáculo* (originalmente publicado em 1967), critica a superficialidade da vida moderna, onde a experiência se torna uma mera representação. A literatura, no entanto, pode ser uma forma de resistir a toda essa superficialidade. Ao nos envolvermos com narrativas profundas e significativas, somos convidados a questionar a realidade e a buscar uma compreensão mais rica do que ocorre ao nosso redor; nesse sentido, a literatura nos oferece uma oportunidade de escapar do espetáculo explorando a autenticidade das experiências humanas.

Já Roland Barthes explora a relação entre o leitor e o texto, destacando o papel ativo de quem assimila o texto literário, corroborando com a criação de seus significados. Em sua obra *O prazer do texto* (originalmente publicado em 1973), Barthes argumenta que a leitura é uma experiência prazerosa, e que a literatura deve ser vista como um espaço de fruição estética. Esse enfoque ressoa fortemente com a visão de Pennac sobre a leitura como um ato também de prazer, onde o leitor deve se sentir livre para explorar e se envolver com as obras de forma autêntica, à sua livre escolha, descortinando suas incontáveis possibilidades.

Italo Calvino, em seu ensaio *Por que ler os clássicos* (originalmente publicado em 1991), nos lembra que a leitura é uma forma de redescoberta. Ele argumenta que a leitura

de uma obra clássica é, na verdade, uma releitura, uma nova oportunidade de encontrar significados e conexões que antes não percebíamos. Essa ideia ressoa com a proposta de Pennac, no que tange aos direitos do leitor, enfatizando que a leitura deve ser uma experiência eminentemente pessoal, com vistas à liberdade de escolha para se abordar a literatura da maneira que lhe for mais significativa.

Zygmunt Bauman, por sua vez, fala sobre a *Modernidade líquida* (originalmente publicado em 2000), onde as relações humanas e as identidades são constantemente moldadas e remodeladas. Nesse contexto, a literatura pode servir como uma forma de nos conectarmos com valores e verdades duradouras, num mundo em constante mudança (algumas nem tão benfazejas assim). Através da leitura, os indivíduos podem encontrar um sentido de continuidade e pertencimento, explorando as complexidades da condição humana em suas diversas formas.

Por fim, Byung-Chul Han, em suas obras, critica a cultura do desempenho e a obsessão pela produtividade que permeia a sociedade contemporânea. Para ele, o excesso de estímulos e a constante conexão digital criam uma *Sociedade do cansaço* (2019), na qual os indivíduos são levados a se esgotarem numa busca desenfreada por *likes*, e resultados acelerados. Essa cultura pode dificultar a apreciação da leitura, que requer tempo e contemplação. Em contrapartida a tudo isso, a literatura oferece um espaço de resistência contra toda essa lógica. Ao mergulhar num livro, o leitor é convidado a desacelerar e a se conectar com a profundidade de um poema, por exemplo. E isso pode representar um instante necessário de respiro.

Uma brevíssima digressão: durante nossa própria infância, o acesso a obras como Revistinha Recreio e Coleção Vaga-Lume foram fundamentais na formação de nosso apreço pela leitura.

A *Revistinha Recreio*[6], por exemplo (vendida nas bancas de jornais, com amplo sucesso na década de 1970), era mais do que uma simples publicação; apresentava-se como um portal para aventuras e histórias cativantes – muitas escritas por Ana Maria Machado, Joel Rufino dos Santos, Pedro Bandeira, Ruth Rocha, dentre outros –, que alimentaram o imaginário de toda uma geração. O entusiasmo de receber uma nova edição era grande, com a promessa de jornadas incríveis, com personagens-amigos a conhecer. As narrativas não apenas entretinham, mas ensinavam valores, ampliavam o nosso

[6] Periódico infantil brasileiro, criado pela Editora Abril em 1969.

vocabulário e, o mais importante, despertavam a nossa curiosidade e, consequentemente, o nosso amor pela leitura.

Já a *Coleção Vaga-Lume*[7], por outro lado, apresentava-nos todo um universo de mistérios e aventuras, igualmente essenciais para a formação de inúmeros leitores. Qualquer livro ali era um convite para se explorar temas como amizade, coragem e a busca pela verdade pelo conhecimento. Esses livros não eram apenas histórias. Continham experiências de vida que, em nossa juventude, nos permitiram refletir sobre questões complexas da natureza humana, só que de forma bem acessível. A conexão emocional que se desenvolvia com esses textos moldou a identidade leitora de muita gente, que hoje continua lendo muito graças ao contato com essa inesquecível coletânea.

Essas experiências literárias da infância são a base sobre a qual construímos o nosso relacionamento com a literatura. A leitura se tornaria um refúgio, um espaço seguro onde se poderia explorar nossas emoções, com vistas à compreensão do mundo ao nosso redor. Essa conexão íntima com a literatura é algo que todos deveríamos cultivar em nossas crianças, para que elas também possam vivenciar a magnitude tanto da leitura, quanto da literatura.

Epílogo

> (...) enquanto isso, contentemo-nos em experimentar os espaços infindáveis oferecidos pelo texto escrito, em papel sensível, o que acolhe nossas disposições e fantasias.
> Regina Zilberman, *Fim dos livros, fim dos leitores?*

O livro de Daniel Pennac (1993), *Como um romance*, convida-nos a refletir sobre a importância da literatura em nossas vidas, assim como a urgência de se promover um ambiente propício para a leitura, seja em sala de aula ou fora dela.

Ao potencializar a relevância da literatura, objetivando enfatizar significativas trocas para os nossos jovens, advindas da leitura, estaremos não apenas formando alunos-leitores, como também cidadãos mais conscientes de si e do mundo à sua volta. A

[7] A coleção Vaga-Lume (1974-1991) foi uma série de livros infantojuvenis publicada pela Editora Ática, que se tornou bastante popular no Brasil. A temática da coleção abarcava principalmente histórias de aventura, abordando temas variados como amizade, coragem, mistério e questões sociais, com uma linguagem acessível e envolvente. Renomados autores brasileiros participaram da publicação, como Lúcia Machado de Almeida, Marçal Aquino, Marcos Rey, Maria José Dupré, Orígenes Lessa, Pedro Bandeira, dentre outros. Os livros tinham um formato de fácil leitura, com capas ilustrativas e bem coloridas, que atraíam o público jovem.

literatura, logo, deve permanecer viva e atuante, espaço verdadeiro de fruição e liberdade, onde leitores possam continuar se transformando a partir do livro que tiverem nas mãos.

Em nossa percepção, de todos os "direitos imprescritíveis do leitor" sinalizados por Pennac, talvez o mais revolucionário seja o de não comentar o que se lê, ou o que se sente ao ler, pois *"(...) nossas razões para ler são tão estranhas quanto nossas razões para viver. E a ninguém é dado o poder para pedir contas dessa intimidade"* (1993, p. 167). Esta prerrogativa resguarda a experiência do leitor da intimidação, por vezes proclamada por fichas de leitura e questionários diversos. Toda essa pressão para se verbalizar o ato de ler pode, paradoxalmente, sufocar a própria experiência.

Nessa feita, o resgate do prazer advindo do contato com o livro é algo que também deve ser intimamente cultivado, em todas as suas perspectivas; no caso da escola, na condição de professores-leitores, não devemos perder de vista procedimentos que estimulem os alunos a escolherem obras literárias que possam se ligar aos seus próprios gostos; a promoção de atividades que envolvam a expressão dessas preferências e opiniões em relação às leituras certamente os levarão – quando bem orquestradas pela dinâmica professor-alunos, dentro e fora do ambiente da sala de aula – a uma participação mais ativa e dialógica dos envolvidos. Mesmo assim, constata-se que as metodologias de ensino em literatura, incluindo-se aqui o próprio letramento literário, sempre enfrentará desafios.

Todavia, é possível, sim, superá-los. Ao lidarmos com a poesia, por exemplo, de uma forma mais criativa, podemos transformar o seu ensino e aprendizagem numa atividade mais fluente e enriquecedora; desse modo, acreditando piamente nessa premissa (dela não tendo nenhum rechaço, muito menos preguiça), formaremos leitores críticos e, sobremaneira, apaixonados, capazes de apreciarem e, sobretudo, compreenderem a relevância dessa inelutável arte chamada literatura.

Concluindo: a tarefa de cultivar o amor pela leitura não é fácil, mas essencial. Portanto, resistam, amados livrinhos! Que possamos, juntos, garantir que esse sentimento perdure nas gerações vindouras, transformando vidas. A jornada da leitura é contínua, cheia de encantamentos, e cada um de nós tem o poder de cambiar essa experiência em nosso próprio ritmo e escolhas, em algo único e valoroso, sem cobranças; assim, com o passar dos anos, ao integrar as contribuições das escritoras e escritores que lemos às experiências pessoais que seguirão moldando a nossa formação, poderemos, enfim, entender a grandiosidade do nosso próprio relacionamento com a literatura, garantindo que ela continue a ser essa força vital em nossas existências, a nos tornar mais humanos e melhores a partir das páginas que recebemos de presente.

Referências

BAUMAN, Zygmund. **Modernidade líquida.** Trad. de Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Ed. Zahar, 2001.

BARTHES, Roland. **O prazer do texto.** Trad. J. Guinsburg. Rio de Janeiro: Ed. Perspectiva, 1987.

BENDER, William N. **Aprendizagem baseada em projetos:** educação diferenciada para o século XXI. Trad. Fernando de Siqueira Rodrigues. Porto Alegre: Editora Penso, 2014.

BOLAÑO, Roberto. **A universidade desconhecida.** Trad. Josely Vianna Batista. São Paulo: Companhia das Letras, 2021.

CALVINO, Italo. **Por que ler os clássicos.** Trad. por Nilson Moulin. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

COSSON, Rildo. **Letramento literário:** teoria e prática. São Paulo: Editora Contexto, 2016.

DEBORD, Guy. **A sociedade do espetáculo:** comentários sobre a sociedade do espetáculo. Trad. de Estela dos Santos Abreu. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.

HAN, Byung-Chul. ***Sociedade do cansaço*.** Trad. de Ênio Paulo Giachini. Petrópolis, RJ: Ed. Vozes, 2017.

KLEIMANN, Angela. Os estudos do letramento e a formação do professor de língua materna. **Linguagem em (dis)curso.** V. 8, n. 3, p. 487-517, set./dez. 2008.

PENNAC, Daniel. **Como um romance.** Trad. Leny Werneck. Rio de Janeiro: Editora Rocco, 1993.

ZILBERMAN, Regina. **Fim dos livros, fim dos leitores?** São Paulo: Editora Senac, 2001.

Um estudo sobre as atitudes em relação à matemática e a ansiedade matemática de estudantes de Pedagogia do sudoeste mineiro

Gabriele Aparecida Cardoso Atanazio Veras[1]
Paulyane Ferreira Barbosa[2]
Giovana Pereira Sander[3]

Introdução

O presente capítulo é um recorte do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) defendido no curso de Pedagogia da Universidade do Estado de Minas Gerais cujos temas foram as Atitudes em relação à Matemática e a Ansiedade matemática de estudantes de Pedagogia. Partimos da premissa de que a Matemática pode ser considerada como um verdadeiro "bicho de sete cabeças" que causa medo e insegurança em várias pessoas. Entretanto, o ensino da Matemática é crucial em toda a Educação Básica tendo em vista que ela se constitui como uma ferramenta para o dia a dia, para outras áreas de conhecimento e propicia o desenvolvimento de raciocínio e diferentes tipos de pensamento.

Os conhecimentos matemáticos, geralmente, são ensinados por professores que possuem perfis de formação diferentes: na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, a Matemática é ensinada por professores cuja formação inicial é em Pedagogia; já nos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio a disciplina é ministrada por professores licenciados em Matemática.

No Ensino Fundamental, além da Matemática, o(a) pedagogo(a) ensina diversas disciplinas, como Língua Portuguesa, Ciências, História, Geografia, entre outras. Em cursos de formação inicial em Pedagogia, disciplinas de conteúdos e metodologias abrangem diversos temas essenciais para a atuação desse profissional, mas, muitas vezes, essas disciplinas acabam por focar em conteúdos matemáticos e metodologias de ensino e não abrangem aspectos afetivos que podem influenciar no processo de ensino e aprendizagem da Matemática.

[1] Graduada em Pedagogia. Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG), unidade acadêmica de Passos. *E-mail* gabriele.2141408@discente.uemg.br. *Link* do Lattes http://lattes.cnpq.br/5962380324654995.
[2] Graduada em Pedagogia. Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG), unidade acadêmica de Passos. *E-mail* paulyane.2141406@discente.uemg.br.
[3]Doutora em Educação para a Ciência pela Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP), *campus* de Bauru. Docente do curso de Pedagogia Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG), unidade acadêmica de Passos. *E-mail*: giovana.sander@uemg.br. *Link do Lattes*: http://lattes.cnpq.br/3032587691072429.

Pesquisas vêm mostrando que aspectos afetivos em relação à Matemática se tornam negativos ao longo da Educação Básica. A pesquisa de Brito (1996), por exemplo, evidenciou que estudantes das séries iniciais do Ensino Fundamental tendem a ter atitudes positivas em relação à Matemática enquanto estudantes de séries posteriores demonstraram ter atitudes negativas. E muitos desses estudantes ingressam no Ensino Superior com atitudes negativas em relação a essa disciplina.

Assim, estudantes de Pedagogia podem ter desenvolvido sentimentos negativos enquanto estudantes da Educação Básica e esses sentimentos se mantêm durante a formação inicial, podendo até ser ensinados aos alunos futuramente.

Dos diversos sentimentos que podem influenciar no ensino e aprendizagem da Matemática, destacamos nesta pesquisa as atitudes em relação à Matemática e a ansiedade matemática. As escolhas por esses sentimentos se deram por serem "comuns" na percepção das pesquisadoras, a partir de suas vivências no curso de Pedagogia, que escutavam de colegas de curso que não gostam de matemática e que situações em disciplinas como Conteúdos e Metodologia de Matemática lhes trazem ansiedade.

Por este motivo, tivemos o seguinte problema de pesquisa: Como se caracterizam as atitudes em relação à Matemática e a ansiedade matemática de estudantes de um curso de Pedagogia de uma universidade pública do sudoeste de Minas Gerais? A pesquisa teve como objetivo geral investigar as atitudes em relação à Matemática e ansiedade matemática de estudantes de Pedagogia de uma universidade pública do sudoeste de Minas Gerais. Para atingir a esse objetivo geral, buscamos: avaliar como se caracterizam as atitudes em relação à Matemática de estudantes de Pedagogia; analisar o nível de ansiedade matemática de estudantes de Pedagogia; e investigar a correlação entre as atitudes em relação à Matemática e a ansiedade para o ensino da Matemática de estudantes de Pedagogia.

Dar atenção a aspectos afetivos em relação à Matemática em cursos de formação de professores, como curso de Pedagogia, se faz importante, pois, para além de aspectos cognitivos, o afeto pode interferir na aprendizagem desse conhecimento. Saber como são as atitudes em relação à Matemática e a ansiedade matemática de estudantes de pedagogia pode trazer embasamento para reflexões para mudanças em cursos de Pedagogia que não visem apenas aspectos cognitivos, mas também afetivos.

1 As Atitudes em relação à Matemática

No dia-a-dia, é muito comum utilizar o termo “atitude” se referindo a um comportamento. No entanto, Brito (1996) apresenta a seguinte definição:

> Atitude poderia ser definida como uma disposição pessoal, idiossincrática, presente em todos os indivíduos, dirigida a objetos, eventos ou pessoas, que assume diferente direção e intensidade de acordo com as experiências do indivíduo. Além disso, apresenta componentes do domínio afetivo, cognitivo e motor (Brito, 1996, p. 11).

De acordo com Brito (1996), o domínio cognitivo refere-se aos conhecimentos e às crenças acerca do objeto da atitude. Já o domínio afetivo refere-se aos sentimentos. Por fim, o domínio motor, ou conativo, diz respeito à disposição em agir de determinada maneira. Assim, quanto às atitudes em relação à Matemática, esses domínios referem-se aos conhecimentos e às crenças acerca da Matemática, os sentimentos em relação a essa área de conhecimento e as nossas ações diante de situações matemáticas.

As atitudes em relação à matemática vêm sendo objeto de estudo de diversos pesquisadores, sendo a pesquisadora Márcia Brito (1996) pioneira desse tema no Brasil. A pesquisadora desenvolveu um estudo com o objetivo de verificar a existência e ocorrência de atitudes em relação à Matemática e sua direção (positiva ou negativa) em estudantes da Educação Básica. Seu estudo evidenciou que essas atitudes podem variar ao longo da escolarização e que estudantes de 3ª e 4ª séries do Ensino Fundamental apresentaram atitudes positivas enquanto que estudantes de 5ª e 6ª séries em diante apresentaram atitudes negativas.

Para além da Educação Básica, pesquisadores vêm dando atenção a cursos de Pedagogia tendo em vista que se trata de um curso de formação de professores que ensinarão Matemática.

Almeida e Ciríaco (2022) realizaram uma pesquisa quali-quantitativa, de caráter descritivo-analítico, com objetivo de apresentar as experiências constituídas para a aquisição de aspectos dos conteúdos matemáticos e a formação de atitudes positivas num curso de Pedagogia. Participaram deste estudo 23 alunas do curso de licenciatura em Pedagogia de uma universidade pública. Foi convidado um grupo de estudantes para responder a uma Escala de Atitudes em relação à Matemática e a um questionário. Seus dados mostraram que futuras professoras apresentaram atitudes negativas em relação à Matemática e que esses sentimentos mudam para, ora atitudes positivas, ora atitudes negativas. Ainda, a maioria das estudantes que tinham atitudes negativas foram marcadas pela insegurança e o receio de ensinar por não ter um bom convívio durante o ensino da

Educação Básica, mas, algumas atividades metodológicas com dinâmicas e jogos manipuláveis ajudaram essas estudantes a terem boas experiências e a olharem de forma diferente para a Matemática. Também, ajudou a desenvolver uma maior confiança e a ter atitudes positivas

Outro estudo sobre o tema, de Silva, Sander e Pirola (2023), teve o objetivo de investigar a percepção de estudantes de Pedagogia de uma universidade pública sobre as influências das atitudes em relação à Matemática sobre a escolha profissional. O estudo consistiu em duas etapas. Na primeira etapa foi aplicada uma escala de atitudes em relação à Matemática e um questionário e contou com a participação de 45 estudantes de Pedagogia. Na segunda etapa, foram selecionadas as respostas do questionário de duas participantes para análise mais detalhada. A análise dos dados mostrou que muitos estudantes de Pedagogia têm atitudes negativas em relação à Matemática e que essas atitudes influenciaram na escolha profissional. Nesse sentido, o estudo sugere que os cursos de Pedagogia valorizem as influências dos aspectos afetivos sobre o ensino e a aprendizagem de Matemática. Assim,

> [...] durante o processo de formação inicial, o professor formador deve propiciar a mudança de atitudes em relação à Matemática, ao mesmo tempo em que trabalha diferentes conteúdos e metodologias de ensino, para que haja uma compreensão de que as atitudes dos professores podem influenciar na forma como se ensina Matemática e na forma como entendemos a aprendizagem dos estudantes (Silva; Sander; Pirola, 2023, p. 15).

Já as pesquisadoras Utsumi e Lima (2006) tiveram como objetivo investigar as atitudes em relação à Matemática. Para tanto, solicitaram a 23 alunas de Pedagogia que respondessem a uma escala de atitudes em relação à Matemática e que escrevessem uma redação sobre a sua trajetória escolar. A pesquisa evidenciou que esse grupo de alunas possuía atitudes negativas em relação à Matemática. De acordo com as pesquisadoras, cria-se um círculo vicioso: professores com atitudes negativas em relação à Matemática desenvolvem atitudes negativas em seus alunos. Identificar as atitudes dos professores em serviço ou em formação pode ajudar a melhorar o planejamento de programas de formação, ou pelo menos auxiliar o planejamento de disciplinas que compõem esses programas.

De modo geral, os estudos vêm mostrando que estudantes de Pedagogia tendem a ter atitudes negativas em relação à Matemática e que a formação inicial pode interferir nessas atitudes. Desse modo, também é necessário que o professor formador "ajuste" sua metodologia e busque métodos adequados para ensinar, pois cada indivíduo tem suas necessidades e dificuldades em relação a cada disciplina. Assim, os professores devem

estar preparados e procurar métodos eficazes para que seus alunos desenvolvam atitudes positivas. No caso do(a) pedagogo(a) iniciante que tenha medo de ensinar a Matemática, ele(a) deve se dedicar mais a essa disciplina para que no momento de ensinar possa transmitir confiança para seus alunos futuramente.

2 Ansiedade matemática: conceito, componentes e pesquisas em Pedagogia

A Matemática costuma ser considerada uma área de conhecimento muito difícil de aprender. Segundo Carmo e Simionato (2012),

> A própria sociedade apresenta a matemática como algo de difícil apreensão, como se apenas os alunos mais inteligentes conseguissem ser bem-sucedidos na resolução dos cálculos e exercícios. Isso gera sentimentos de incapacidade em alguns alunos e pensamentos do tipo "nunca vou conseguir tirar uma boa nota nessa disciplina, pois não sou suficientemente inteligente para isso", "não me encaixo no perfil exigido pela disciplina", entre outros. Estas declarações dos alunos podem se manifestar de forma explícita ou encoberta. São regras e autorregras que se caracterizam, tipicamente, por serem auto atribuições negativas, o que está diretamente relacionado à autoestima e autoavaliação em relação ao seu desempenho em matemática (Carmo; Simionato, 2012, p. 5).

Carmo e Henklain (2022) discorrem sobre aspectos que influenciam e dificultam a aprendizagem da Matemática destacando discalculia do desenvolvimento, acalculia e ansiedade à Matemática. De acordo com os seus estudos, a discalculia do desenvolvimento trata-se de um transtorno de aprendizagem no desenvolvimento de habilidades aritméticas; já a acalculia refere-se a um transtorno de aprendizagem adquirido, no qual, devido a lesões cerebrais específicas, ocorre uma perda das habilidades aritméticas simples, habilidades essas desenvolvidas pelo indivíduo antes da lesão; já a ansiedade matemática "[...] caracteriza-se pela presença de controle ambiental sobre respostas emocionais autonômicas, cognitivas e comportamentais" (Carmo; Henklain, 2022, p. 115). Ou seja, diferentemente da discalculia e da acalculia, que são fisiológicas, a ansiedade matemática é causada por fatores externos que influenciam em aspectos emocionais do indivíduo em situações que envolvem a Matemática.

A ansiedade matemática ganha atenção a partir de um estudo realizado por Dreger e Aiken (1957). Neste estudo, os pesquisadores identificaram muitos estudantes que relataram ter um tipo de ansiedade em situações que envolvem Aritmética, e essa emoção passou a ser chamada de "ansiedade à número". Esse termo vem se modificando ao longo do tempo sendo que, atualmente, utiliza-se o termo "ansiedade matemática".

Diante de diversas definições difundidas na literatura, Carmo (2011) salienta que

> AM [ansiedade matemática] se caracteriza por um conjunto específico de reações fisiológicas desagradáveis, cognitivas e comportamentais diante de estímulos matemáticos simples ou complexos e diante de contingências de aprendizagem matemática, ou em contextos que requisitam o uso de repertórios matemáticos (p. 250).

Ainda, esse conjunto de reações envolve três componentes que são: as respostas fisiológicas, cognitivas e operantes. As respostas fisiológicas decorrentes da ansiedade matemática costumam ser taquicardia, sudorese, medo, sensação de desmaio, entre outras. As respostas cognitivas, entendidas como um tipo de resposta operante, refere-se às regras e autorregras emitidas de forma explícita ou não. Um exemplo dessa regra é "é preciso ser um gênio para aprender matemática" no qual, a partir de uma autorregra, derivada da própria experiência de fracasso, a regra é confirmada, gerando pensamentos do tipo "não adianta me esforçar, não vou aprender Matemática". E assim, a partir das respostas operantes, vem comportamentos de fuga e esquiva de situações que envolvem Matemática.

Carmo e Henklain (2022) acrescentam que a ansiedade matemática apresenta:

> [...] atitudes negativas e reações emocionais de medo e aversão à matemática, com o agravante de baixo desempenho na disciplina (exames e tarefas de matemática) e em situações do cotidiano que exigem o domínio da matemática (ex., compra, venda etc.) (Carmo; Henklain, 2022, p. 116).

Geralmente, a ansiedade matemática se encontra em estudantes que estão diante de cálculos e de situações relacionadas à matemática ao longo de sua formação escolar e que segundo Carmo e Simionato (2012):

> [...] um estudante com ansiedade diante da matemática não conseguirá se concentrar ao fazer exercícios dessa disciplina em sua casa; poderá ficar agressivo ao ser questionado pelo professor na sala de aula sobre alguma atividade, apresentar taquicardia ao realizar um exame de matemática, entre outras reações. (Carmo; Simionato, 2012, p. 2).

Com o objetivo de estudar as contribuições da Psicopedagogia nos processos de aprendizagem da criança e do adolescente que apresentam ansiedade matemática, de forma a compreender como o(a) profissional psicopedagogo(a) pode intervir eficazmente para reduzi-la e promover a aprendizagem dessa disciplina, Curilla e Carmo (2023) realizaram um estudo bibliográfico sobre essa temática. Os pesquisadores consideram que a ansiedade à Matemática surge com experiências inadequadas de ensino Matemática, pois ao longo de seu ensino na Educação Básica, o aluno irá passar por diversos professores e cada um tem uma forma de ensinar que pode influenciar na ansiedade do estudante.

Seus estudos sugerem que a ansiedade matemática está presente em muitas crianças e adolescentes e que há meios pedagógicos e psicoterápicos para reverter esse quadro de

ansiedade. Segundo Curilla e Carmo (2023), a ansiedade matemática atrapalha e interfere na aprendizagem e no desenvolvimento do estudante e por isso é importante identificar os fatores que ocasionam essa ansiedade para buscar procedimentos e maneiras de amenizar os efeitos dela, pois, pode fazer com que o estudante perca o interesse pela disciplina.

Como maneiras de amenizar a ansiedade matemática, por meio de intervenções pedagógicas e psicoterápicos, destacam ações como treinamento de habilidades matemáticas, jogos recreativos ativos, aprendizagem interativa na resolução de problemas, entre outras.

Voltado para o Ensino Superior, Santos (2021) desenvolveu uma pesquisa com o objetivo de analisar se e como a ansiedade matemática, as vivências negativas e a procrastinação afetam o fazer acadêmico de estudantes do Curso de Pedagogia. Participaram desta pesquisa 119 estudantes de Pedagogia de universidades públicas e privadas brasileiras, dos quais 60 estudantes foram selecionados por terem respondido a todos os instrumentos para coleta dos dados. Santos (2021) identificou correlação positiva entre ansiedade matemática e vivências negativas relacionadas às aulas de matemática vivenciadas no Ensino Fundamental e Médio e essas vivências se refletem no Ensino Superior a partir do histórico e das lembranças e se manifestam por meio de comportamentos procrastinatórios em situações que envolvem o estudo de conteúdos e metodologias do ensino da Matemática.

Diante desses estudos, podemos refletir acerca das influências da ansiedade matemática na formação do(a) Pedagogo(a), pois, havendo essa ansiedade é preciso buscar caminhos para que esse estado seja superado tendo em vista a futura atuação do(a) professor(a) que atua na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

3 Metodologia da pesquisa

A pesquisa utilizou uma abordagem mista. Dal-Farra e Lopes (2013), ao discorrer sobre o uso de métodos mistos em pesquisa educacional, salientam que

> Os métodos mistos combinam os métodos predeterminados das pesquisas quantitativas com métodos emergentes das qualitativas, assim como questões abertas e fechadas, com formas múltiplas de dados contemplando todas as possibilidades, incluindo análises estatísticas e análises textuais (Dal-Farra; Lopes, 2013, p. 70).

Assim, utilizamos um viés quantitativo nos procedimentos de coleta dos dados e, para suas análises, utilizamos também um viés qualitativo. Antes do início da coleta dos

dados, a pesquisa foi submetida e aprovada junto ao Comitê de Ética em Pesquisa, obtendo o número CAAE 61215716.0.0000.5398.

Participaram desta pesquisa 73 dos 120 estudantes do curso de licenciatura em Pedagogia de uma universidade pública do sudoeste de Minas Gerais. A escolha dessa universidade se deu por conveniência e os participantes foram selecionados por convites, sendo que todos os estudantes do curso de Pedagogia desta universidade foram convidados a participar da pesquisa.

Neste curso, utiliza-se da nomenclatura "período" para se referir ao semestre em que o estudante se encontra em sua formação. Dos participantes, 16 estavam cursando o 1º período, 16 o 4º período, 25 o 6º e 16 o 8º período. Em relação ao gênero, a maioria dos participantes eram mulheres, sendo, 71 mulheres e 2 homens. A idade dos participantes variou entre 18 e 58 anos, com maior frequência de estudantes com faixa-etária entre 19 e 28 anos.

A coleta de dados foi realizada de modo presencial, nas salas de aula, com autorização da Coordenação do curso de Pedagogia e concordância de docentes do curso para aplicação dos instrumentos de coleta de dados em dias de suas aulas. Os instrumentos utilizados para a coleta dos dados foram: um questionário, uma escala de atitudes em relação à Matemática e uma escala de ansiedade matemática.

De acordo com Gil (2008),

> Pode-se definir [questionário] como conjunto de questões que são submetidas a pessoas com o propósito de obter informações sobre conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, interesses, expectativas, aspirações, temores, comportamento presente ou passado etc. (Gil, 2008, p. 121).

O questionário utilizado nesta investigação teve o objetivo de caracterizar os participantes da pesquisa em termos de idade, gênero, ano e período em que estavam na graduação.

Quanto a escalas, Gil (2008) salienta que:

> Escalas sociais são instrumentos construídos com o objetivo de medir a intensidade das opiniões e atitudes da maneira mais objetiva possível. Embora se apresentem segundo as mais diversas formas, consistem basicamente em solicitar ao indivíduo pesquisado que assinale, dentro de uma série graduada de itens, aqueles que melhor correspondem à sua percepção acerca do fato pesquisado (Gil, 2008, p. 136).

A **Escala de atitudes em relação à Matemática** consistiu em uma adaptação da escala de Atitudes em relação à Matemática de Brito (1996). Por sua vez, sua escala foi desenvolvida por Aiken (1961), revisada por Aiken e Dreger (1963) e traduzida e testada

pela pesquisadora e teve como objetivo analisar as atitudes em relação à matemática dos estudantes. A escala utilizada aqui é composta por 20 afirmações que expressam sentimentos positivos e negativos pela Matemática, como por exemplo, "*A Matemática é fascinante e divertida" e "Eu fico sempre sob uma terrível tensão na aula de Matemática*".

A escala de atitudes em relação à Matemática é do tipo *Likert*, sendo que cada afirmação foi respondida assinalando uma das alternativas, a saber: "Discordo totalmente", "Discordo", "Concordo" e "Concordo totalmente", aquela que melhor representa para o participante o sentimento expresso na afirmação.

Diante da adaptação feita na escala, foi calculado o Alfa de *Cronbach*, que é um coeficiente de confiabilidade que apresenta a consistência interna dos itens que compõem um teste. O cálculo desse coeficiente resultou em 0,96, indicando forte inter-relação. Brito (1996, p. 224) explica que "[...] a maioria dos autores sugerem o valor de r = 0,80 como mínimo aceitável para as escalas".

Para análise dos dados obtidos por meio da escala foram atribuídos pontos para cada afirmação, que podia variar de 1 a 4. Em afirmações que expressavam sentimentos positivos, as pontuações foram atribuídas da seguinte forma: 1 ponto para *Discordo totalmente*, 2 para *Discordo*, 3 pontos para *Concordo* e 4 para *Concordo totalmente*; já para sentimentos negativos, essas pontuações foram atribuídas de forma inversa. Com esses pontos foram calculadas pontuações gerais para cada participante, que podiam variar de 20 a 80 pontos.

Com as pontuações de cada participante, calculamos uma média aritmética. Essa média foi comparada com o ponto médio da escala, que corresponde a 50. Assim, foi possível analisar, de modo geral, se as atitudes em relação à Matemática dos participantes seriam positivas ou negativas. Esse procedimento de análise também foi utilizado por Utsumi e Lima (2006).

A **Escala de ansiedade matemática** foi desenvolvida por Carmo (2008) e adaptada por Santos (2021) e teve como objetivo avaliar o nível de ansiedade matemática dos estudantes do curso de Pedagogia.

A escala é do tipo *Likert*, de 5 pontos, e composta por 35 itens com situações específicas de sentimentos e comportamentos vivenciados na disciplina e em conteúdos específicos da Matemática, bem como disciplinas de metodologias de ensino de Matemática que são presentes no curso de Pedagogia. Em cada item, o participante tinha que assinalar um nível de ansiedade diante da situação, por exemplo: na situação

"*Durante as aulas de conteúdos específicos de matemática, quando devo resolver sozinho um exercício, sinto*": o participante deveria assinalar se sente nenhuma ansiedade, baixa ansiedade, ansiedade moderada; alta ansiedade ou extrema ansiedade.

Para cada item, foi atribuído pontos diante da alternativa assinalada, sendo: 1= Nenhuma Ansiedade; 2= Baixa Ansiedade; 3= Ansiedade moderada; 4= Alta ansiedade e 5= Extrema ansiedade.

A análise desses dados foi realizada a partir da somatória dessas pontuações que mostrou o grau de ansiedade matemática dos participantes. As pontuações dos participantes podiam variar de 35 pontos a 175 pontos. O quadro 1 mostra a interpretação do grau de ansiedade matemática a partir dos pontos obtidos por cada participante:

Quadro 1 - Referência da Ansiedade matemática

Grau de ansiedade matemática	Intervalo de pontuação na Escala
Não apresenta ansiedade a matemática	Até 35 pontos
Baixa ansiedade	De 36 até 70
Ansiedade moderada	De 71 até 105 pontos
Alta ansiedade	De 106 até 140
Extrema ansiedade	De 141 até 175

Fonte: Carmo (2008 *apud* Santos 2021).

Após a análise das escalas utilizadas nesta pesquisa, foi realizada uma análise de correlação entre as atitudes em relação à Matemática e a ansiedade matemática dos estudantes de Pedagogia a partir das pontuações obtidas por cada participante.

Para tanto, utilizamos o coeficiente de correlação de *Pearson*, que pode ser representado por 'r de *Pearson*'. Esse coeficiente é uma medida do grau de relação linear entre duas variáveis quantitativas que pode variar entre os valores -1 e 1, com as seguintes interpretações: 0 (zero) significa que não há relação linear; 1 indica uma relação linear perfeita; e o valor -1 também indica uma relação linear perfeita, porém inversa, ou seja, quando uma das variáveis aumenta a outra diminui. Utilizamos o r de *Pearson* como coeficiente de correlação paramétrico e os valores obtidos podem ser interpretados da seguinte forma:

Quadro 2 - Interpretação de r de *Pearson*

Valor de r (+ ou -)	**Correlação**
0,00 a 0,29	Desprezível
0,30 a 0,49	Fraca
0,50 a 0,69	Moderada
0,70 a 0,89	Forte
0,90 a 1,00	Muito forte

Fonte: Mukaka (2012).

Para análise da correlação entre Atitudes em relação à Matemática e Ansiedade Matemática foi preciso adequar os valores das pontuações obtidas por meio da Escala de ansiedade matemática. Isso porque as variáveis estudadas apresentam diferenciais acerca de suas direções: As atitudes em relação à Matemática podem assumir diferentes direções, ou seja, podem ser *atitude negativa* ou *atitude positiva*. Já a ansiedade matemática tem apenas uma direção (e diferentes níveis), de *nenhuma ansiedade* a *extrema ansiedade*.

Diante disso, foi preciso realizar a seguinte adequação nas pontuações da escala de ansiedade matemática: 5= nenhuma ansiedade; 4 = baixa ansiedade; 3 = ansiedade moderada; 2 = alta ansiedade e 1 = extrema ansiedade. Neste sentido, quanto menor a pontuação, mais elevado é o nível de ansiedade à Matemática e vice-versa.

Por meio desta análise, pudemos investigar se as variáveis atitudes em relação à Matemática e a ansiedade matemática são correlacionadas e, se são, então não são independentes. Assim, quando as pontuações de uma variável mudam, as pontuações da outra variável também mudam, de maneira previsível.

Importante salientar que as análises dos dados foram feitas com o uso do *software* estatístico JASP. Com o *software*, pudemos realizar a organização dos dados, os cálculos das médias das pontuações obtidas nas escalas e fazer a análise de correlação entre as variáveis estudadas.

4 Análise dos dados

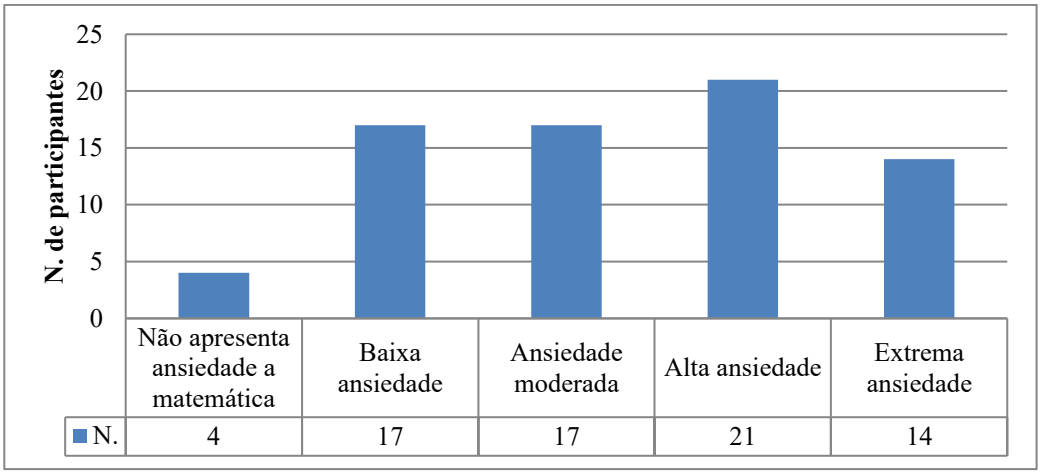
A apresentação e análise dos dados estão divididas em: Atitudes em relação à Matemática; Ansiedade à Matemática; Correlação entre Atitudes em relação à Matemática e Ansiedade à Matemática.

As atitudes em relação à Matemática de estudantes de Pedagogia que participaram deste estudo foram investigadas por meio da Escala atitudes em relação à Matemática pela qual obtivemos os seguintes dados: a média das atitudes foi de 44,84, com desvio-padrão 12,2269, sendo 21 a pontuação mínima e 79 a pontuação máxima obtidas [a menor pontuação possível a ser obtida é 20 e a máxima é 80]. Comparando a média geral (44,84) com o ponto médio da escala (50), observa-se que as atitudes desse grupo tendem a ser negativas. Outros estudos acerca das atitudes em relação à Matemática com estudantes de Pedagogia de outras universidades mostram resultados semelhantes. Destacamos aqui Utsumi e Lima (2006), que obtiveram uma média de 43,3. Já os estudos de Pirola, Sander e Tortora (2013), com média de 52,61, mostra uma média acima do ponto médio, indicando atitudes mais positivas.

A ansiedade matemática de estudantes de Pedagogia que participaram deste estudo foi investigada por meio da Escala de ansiedade matemática pela qual obtivemos os seguintes dados: a média do nível de ansiedade matemática dos estudantes de Pedagogia foi de 110,781, com desvio-padrão 38,544, sendo 39 a pontuação mínima e 175 a pontuação máxima obtidas [a menor pontuação possível a ser obtida é 35 e a máxima é 175]. De acordo com as referências da Ansiedade matemática apresentadas por Carmo (2008), no geral, o nível de ansiedade matemática apresentada pelos estudantes tende a ser alto.

O gráfico 1 apresenta a distribuição dos participantes por graus de ansiedade matemática a partir da escala:

Gráfico 1 - Distribuição geral dos participantes por graus de Ansiedade matemática a partir da Escala de ansiedade matemática



Fonte: Autoria própria.

Foi observado que a maioria dos estudantes apresenta algum grau de ansiedade matemática. Essa distribuição teve uma maior concentração na alta ansiedade com 21 estudantes e 17 estudantes apresentaram uma ansiedade baixa e moderada. Santos (2021) obteve em sua pesquisa dados similares com estudantes de Pedagogia e, diante disso, destaca que:

> Tais resultados sugerem maior probabilidade de permanência dos sintomas de ansiedade matemática no Ensino Superior desenvolvida através de suas experiências anteriores nos anos escolares, sendo esse aspecto discutido em seções a frente. Faz-se necessário, contudo, estudos com amostras maiores para verificar essa tendência no curso de Pedagogia (Santos, 2021, p. 59).

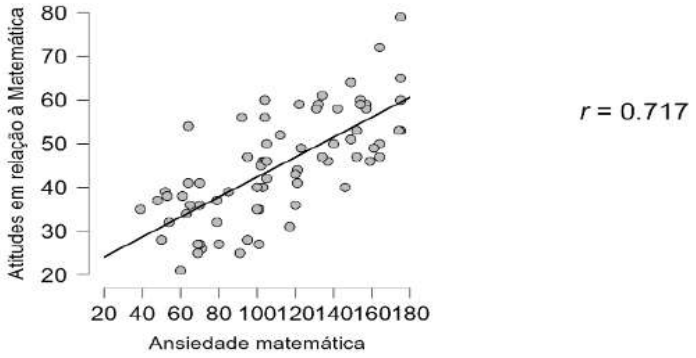
Ao salientar isso, Santos (2021) também se embasa em seus estudos a partir de Carmo (2008), Fassis, Mendes e Carmo (2014) e Mendes (2012, 2016) que tiveram dados próximos. Essas pesquisas tiveram como foco a ansiedade matemática com estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio.

Sendo assim, com esses dados podemos ver que esses estudantes enfrentam alguma ansiedade para lidar com a matemática e que muitas das vezes podem ser efeitos de suas experiências anteriores, tanto na Educação Básica, como no Ensino Superior.

Para análise da correlação entre Atitudes em relação à Matemática e Ansiedade Matemática utilizamos do coeficiente de *Pearson*, obtendo o valor de 0,72. De acordo com Mukaka (2012), esse valor indica uma correlação forte e positiva entre as variáveis estudadas.

O gráfico 1 apresenta o diagrama de dispersão representando a correlação entre Atitudes em relação à Matemática e Ansiedade à Matemática dos participantes da pesquisa.

Gráfico 1 - Diagrama de dispersão representando a correlação entre Atitudes em relação à Matemática e Ansiedade à Matemática de estudantes de Pedagogia



Fonte: Autoria própria (elaborado por meio do software JASP).

Diante desses dados, podemos considerar que há uma correlação forte e positiva entre atitudes em relação à Matemática e ansiedade matemática de estudantes de Pedagogia. Assim, é possível prever que quando o estudante de Pedagogia apresentar atitudes negativas em relação a essa disciplina, também apresentará ansiedade matemática.

Considerações finais

Esta pesquisa teve como objetivo geral investigar as atitudes em relação à Matemática e ansiedade matemática de estudantes de Pedagogia de uma universidade pública do sudoeste de Minas Gerais. Ao avaliar como se caracterizam as atitudes em relação à Matemática de estudantes de Pedagogia foi possível constatar que os participantes tendem a ter atitudes negativas, com pontuação abaixo do ponto médio da escala.

Quanto ao nível de ansiedade matemática dos estudantes de Pedagogia, foi possível constatar que, de modo geral, essa ansiedade tende a ser alta, sendo que poucos participantes apresentaram nível de ansiedade matemática baixa ou nenhuma ansiedade e quase a metade dos participantes apresentaram ansiedade matemática alta ou extrema ansiedade.

Diante disso, vemos a necessidade de trabalhar os sentimentos dos estudantes em relação à Matemática durante a formação. Assim, será possível preparar esses estudantes para lecionar essa disciplina com sentimentos mais positivos, sentimentos esses que poderão ser ensinados aos seus futuros alunos na Educação Básica.

Por fim, ao investigar a correlação entre as atitudes em relação à Matemática e a ansiedade matemática de estudantes de Pedagogia, pudemos constatar uma correlação forte e positiva entre essas variáveis.

Diante dos dados, podemos refletir sobre os altos níveis de ansiedade por parte dos participantes bem como suas atitudes negativas e isso nos mostra que a Matemática pode ser vista como intimidadora ou um “bicho de sete cabeças” que acaba influenciando nos sentimentos dos futuros professores. Tendo em vista que não podemos generalizar esses sentimentos negativos a todos os estudantes de Pedagogia, se faz necessário desenvolver mais estudos para compreender as fontes das atitudes em relação à Matemática e ansiedade matemática e meios para que isso possa ser mudado.

Sabe-se que as atitudes não são inatas, como Brito (1996) salienta, e que a ansiedade matemática advém de fatores externos (Carmos, 2011) e, como mostra esta

pesquisa, essas variáveis são correlacionadas. Assim, num curso de Pedagogia, ao buscar diminuir as atitudes negativas em relação à Matemática, também refletirá na diminuição da ansiedade matemática.

Investigar sobre os motivos que levaram os estudantes a terem atitudes negativas (e até mesmo positivas) bem como ansiedade matemática se faz importante para buscar superar esses sentimentos negativos e isso pode acontecer durante a formação em Pedagogia. Os usos de metodologias que tragam maior dinamismo ou que mostrem diferentes formas de se trabalhar com a Matemática podem contribuir com mudanças de atitudes e, consequentemente, com a ansiedade matemática. Assim, podemos refletir acerca da formação em Educação Matemática em cursos de Pedagogia que deveriam ir além de componentes curriculares que abordem conteúdos e metodologias do ensino dessa disciplina, mas que também foquem em aspectos afetivos que influenciam no processo de ensino e aprendizagem da Matemática, tanto de professores como de estudantes. A matemática é uma matéria de suma importância e a forma como os estudantes de Pedagogia lidam e irão lidar com essa matéria poderá influenciar na maneira de ensiná-la futuramente.

Referências

ALMEIDA; CIRÍACO, K. T. Atitudes, experiências e aprendizagens relacionadas à Matemática do adulto-futuro-professor na licenciatura em Pedagogia. **Revista de Educação Matemática,** [s. l.], v. 19, n. Edição Especial, p. e022055, 2022. DOI: 10.37001/remat25269062v19id686. Disponível em: https://www.revista sbemsp.com.br/index.php/REMat-SP/article/view/44. Acesso em: 3 ago. 2024.

BRITO, M. R. F. **Um estudo sobre as atitudes em relação à matemática em estudantes de 1 e 2 graus.** 1996. Tese (livre-docência) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP. Disponível em: https://hdl.handle.net/20.500.12733/1587700. Acesso em: 28 jul. 2024.

CARMO, J. S. Ansiedade à matemática: identificação, descrição operacional e estratégias de reversão. In: CAPOVILLA, F. C. (Org.). **Transtornos de aprendizagem**: progressos em avaliação e intervenção preventiva e remediativa. São Paulo: Memnon, 2011 p. 249-255.

CARMO, J. S.; SIMIONATO, A. M. Reversão de ansiedade à matemática: alguns dados da literatura. **Psicologia em Estudo,** Maringá, v. 17, n. 2, p.317 - 327, abr./ jun. 2012. Disponível em: https://www.scielo.br/j/pe/a/ZwGH7TK7NzdppftKyzW65 Xh/?format=pdf&lang=pt.
Acesso em: 20 jul. 2024.

CARMO, J. S.; HENKLAIN, M. H. O. Ansiedade à matemática: uma leitura analítico-comportamental. In: MENEZES, A. B. C. (org.) **Ensinar e Aprender:** desafios para a

educação do século XXI. Curitiba: ABPMC, p. 98-118, 2022. Disponível em: https://abpmc.org.br/wp-content/uploads/2022/08/LIVRO-ENSINAR-E-APRENDER.pdf. Acesso em: 20 ago. 2024.

CURILLA, R. A. T.; CARMO, J. S. Efetividade de intervenções para redução da ansiedade matemática. **Revista psicopedagogia,** São Paulo, v. 40, n. 121, p. 46-65, abr. 2023. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext &pid=S0103-84862023000100006. Acesso em: 03 ago. 2024.

DAL-FARRA, R. A.; LOPES, P. T. C. Métodos mistos de pesquisa em Educação: pressupostos teóricos. **Nuances:** estudos sobre Educação, v. 24, n. 3, pp. 67-80, 2013.

DREGER, R. M.; AIKEN JR., L. R. The identifications of number anxiety in a college population. **Journal of Education Psychology.** v. 48, n. 6, p. 344-351, 1957.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 6. ed. São Paulo: Editora Atlas, 2008.

MUKAKA, M. M. Statistics Corner: A guide to appropriate use of Correlation coefficient in medical research. **Malawai Medical Journal**. v. 24, n. 3, pp. 69-71, 2012.

PIROLA, N. A.; SANDER, G. P.; TORTORA, E. Formação inicial de professores que ensinam Matemática na Educação Básica e as atitudes em relação a essa disciplina. In: Klinger Teodoro Ciríaco; Giovani Ferreira Bezerra. (Org.). **Educação Básica, Formação de professores e Inclusão:** Práticas e processos educacionais em diferentes cenários. 1ed.Curitiba: Editora CRV, 2013, v. 1, p. 7-262.

SANTOS, D. L. **Relação entre vivências negativas, ansiedade e procrastinação em estudantes de pedagogia.** 2021. Dissertação (Mestrado em Psicologia Cognitiva) Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2021. Disponível em: https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/43597.

SILVA, F. C.; SANDER, G. P.; PIROLA, N. A. Atitudes acerca da Matemática: percepções de estudantes de Pedagogia sobre escolha profissional e ensino e aprendizagem. **Revemop**, v. 5, p. e202325, 31 dez. 2023. Disponível em: https://periodicos.ufop.br/revemop/article/view/7084. Acesso em: 20 ago. 2024.

UTSUMI, M. C.; LIMA, R. C. P. Atitudes e representações de alunas de Pedagogia em relação à Matemática. In: 29a. RA da ANPEd, 2006, Caxambu. **Anais da 29a. RA da ANPEd.** Caxambu: ANPEd, 2006. p. 1-22. Disponível em: http://29reuniao. anped.org.br/trabalhos/trabalho/GT19-2032--Int.pdf. Acesso em: 20 ago. 2024.

Sobre as organizadoras



Taís Aparecida de Moura
Professora efetiva do Departamento de Educação (DEduc), sendo que atua no curso de Pedagogia da Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG), unidade acadêmica de Passos. Também se encontra como professora credenciada no curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação (PPGPE/UFSCar). É Graduada em Pedagogia (UFSCar - Campus de São Carlos), Mestra em Educação Escolar (UNESP - Campus Araraquara), Doutora em Educação (UNICAMP) e, atualmente, é pós-doutoranda em Artes (UERJ). É líder do grupo de estudo e pesquisa GIIL (Grupo de Investigação de Infâncias e Linguagens).



Juliana Cristina Bomfim
Professora efetiva do Departamento de Educação (DEduc), junto à Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG), na Unidade acadêmica de Passos/MG. Doutora em Educação pela Universidade Federal de São Carlos – UFSCar, com financiamento da FAPEMIG. Mestra em Educação pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho - UNESP - Campus de Marilia. Foi bolsista do Programa Internacional de bolsas de Pós-graduação da Fundação Ford/Brasil - Programa Mestrado Sanduíche realizado na Universidade de Évora-Portugal. Graduada em Pedagogia, com habilitação em educação infantil e com habilitação em educação especial na área de deficiência auditiva/Surdez pela Unesp de Marília.



Elidia Vicentina de Jesus Ribeiro
Doutora e Mestra em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSCar - Universidade Federal de São Carlos campus Sorocaba. Graduada em Pedagogia Licenciatura pela Fundação Santo André/SP. Docente Efetiva na Área de Didática e Avaliação da Aprendizagem na Universidade do Estado de Minas Gerais, Unidade Acadêmica de Passos e Docente Permanente no Programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade Federal de São Carlos campus Sorocaba. Membro da Comissão Local de Heteroidentificação – UEMG - Passos e Membro do Comitê de Ética da UEMG - Passos. Vice-líder do GEPLAGE - Grupo de Estudos e Pesquisas Estado, Políticas, Planejamento, Avaliação e Gestão da Educação, da UFSCar-So e Líder do GEPLAGE/ UEMG Passos, ambos cadastrados junto ao CNPq.



Artista Troche
Fonte: https://br.pinterest.com/pin/219832025532197608/

O curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG), Unidade Passos, dá mais um passo, trazendo até aos leitores e leitoras o IV Caderno da Pedagogia UEMG Passos. Os importantes diálogos que constituem esta obra ampliam as conversas com quem gosta de ensinar. As temáticas são variadas em virtude de um objeto valioso: a educação. Assim, podemos ler com propriedade sobre a interface educação ambiental e infâncias, as abordagens sobre a educação de pessoas surdas, com contribuições à história da educação mineira. Fundamental é perceber também que as preocupações com o corpo, os livros e suas aproximações com a Literatura e infâncias estão presentes na obra. A educação especial, abordagens sobre a Matemática e as condições de seu ensino-aprendizagem também pulsam nos textos, denotando a incrível capacidade da Universidade e seus docentes formarem licenciadas(os) em Pedagogia para atuarem em múltiplos cenários da educação.

Welessandra Aparecida Benfica

Pedro & João Editores
pedroejoaoeditores.com.br

ISBN 978-65-265-2750-4