

Isabel Noemi Campos Reis  
Luna Abrano Bocchi  
Organizadoras

III Caderno da Pedagogia  
UEMG - Passos

# III Caderno da Pedagogia UEMG – Passos



Isabel Noemi Campos Reis  
Luna Abrano Bocchi  
(Organizadoras)

## III Caderno da Pedagogia UEMG – Passos

## 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.

---

**Isabel Noemi Campos Reis; Luna Abrano Bocchi [Orgs.]**

**III Caderno da Pedagogia UEMG – Passos.** São Carlos: Pedro & João Editores, 2024. 173p. 16 x 23 cm.

**ISBN: 978-65-265-1540-2 [Digital]**

**978-65-265-1569-3 [Impresso]**

**DOI: 10.51795/9786526515402**

1. Pedagogia. 2. Artigos reunidos. 3. Discussões e reflexões. 4. Práticas educativas. I. Título.

---

CDD – 370

**Capa:** Marcos Della Porta

**Ilustrações:** capa - Isabel Noemi Campos Reis; livro – Cecília Bocchi Diogo

**Ficha Catalográfica:** Hélio Márcio Pajeú – CRB - 8-8828

**Revisão de texto:** André Carneiro Ramos e Bruna Toso Tavares

**Arte (supervisão):** Isabel Noemi Campos Reis e Luna Abrano Bocchi

**Diagramação:** Diany Akiko Lee

**Editores:** Pedro Amaro de Moura Brito & João Rodrigo de Moura Brito

### **Conselho Científico 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).

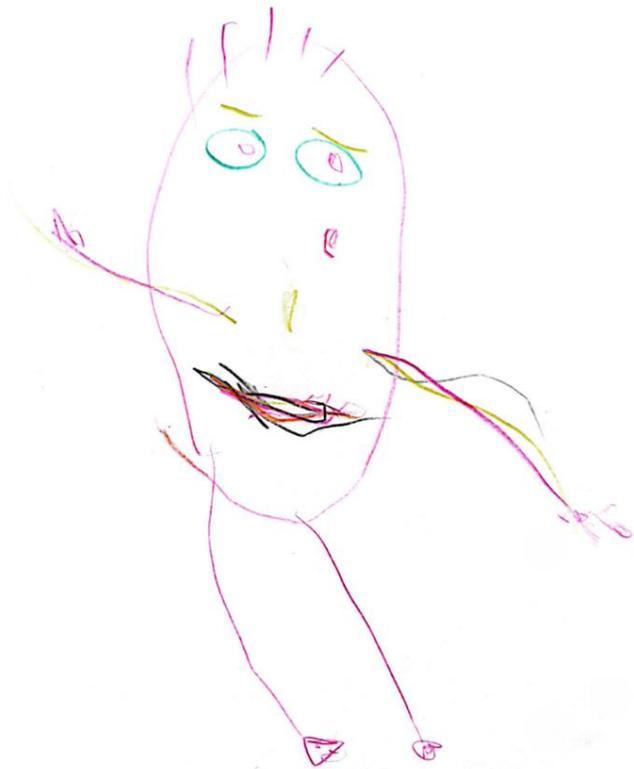


**Pedro & João Editores**

[www.pedroejoaeditores.com.br](http://www.pedroejoaeditores.com.br)

13568-878 – São Carlos – SP

2024



## Agradecimentos

Aos(às) discentes e docentes do curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG), unidade acadêmica de Passos, por proporcionarem diálogos e trocas potentes em aprendizagens, nas plurais dimensões do campo da educação.

Só existirá uma democracia no Brasil, no dia em que se montar no país a máquina que prepara a democracia. Esta máquina é a da Escola Pública.  
Não desistam... Insistam.

Anísio Teixeira



## SUMÁRIO

<b>PREFÁCIO</b>	<b>11</b>
<b>(Des)construções como possibilidades de indagar: por que escrever sobre educação?</b>	
Isabel Noemi Campos Reis Luna Abrano Bocchi	
<b>APRESENTAÇÃO</b>	<b>15</b>
André Carneiro Ramos Bruna Toso Tavares	
<b>1. O pensamento algébrico evidenciado por alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental no uso do <i>Khan Academy</i></b>	<b>19</b>
Beatriz Avelar Teixeira Giovana Pereira Sander	
<b>2. Metodologias Ativas de Aprendizagem: alguns apontamentos à luz da Filosofia da Educação</b>	<b>37</b>
Adelino Francklin Laura de Souza Andrade	
<b>3. Princípios e conceitos de Direitos Humanos para formação de uma consciência cidadã: um estudo junto a crianças de um projeto social</b>	<b>53</b>
Eduarda Rosa Silveira Mariana Pereira Leandro Márcia Pereira Cabral	
<b>4. Educação libertadora: trajetórias e reflexões entre violência doméstica e <i>bullying</i></b>	<b>73</b>
Romilda de Fátima Silva Isabel Noemi Campos Reis	
<b>5. A história da educação dos surdos entre 1857 e 1889: o Imperial Instituto dos Surdos-Mudos</b>	<b>91</b>
Karolaine Silva de Oliveira Kelly Cristina Goulart de Almeida Luna Abrano Bocchi	

<b>6. As políticas educacionais e a inclusão escolar de estudantes com Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH): alguns apontamentos</b>	<b>105</b>
Bianca Oliveira Madeira Maria Fernanda de Oliveira Souza Karina Elizabeth Serrazes	
<b>7. A Educação de Jovens e Adultos: um estudo no município de Passos - MG</b>	<b>121</b>
Dayanne Lopes Pinheiro de Matos Elidia Vicentina de Jesus Ribeiro	
<b>8. Percepções de professoras iniciantes do sudoeste mineiro sobre a docência na Educação Infantil</b>	<b>139</b>
Beatriz de Fátima Medeiros dos Santos Monalisa Ferreira Silva Taís Aparecida de Moura	
<b>9. Tornar-se pedagogo(a): trajetórias de uma profissionalização</b>	<b>157</b>
Marcelle Aparecida Santos Dornellas Juliana Cristina Bomfim	
<b>SOBRE AS ORGANIZADORAS</b>	<b>173</b>

## PREFÁCIO

### (Des)construções como possibilidades de indagar: por que escrever sobre educação?

Isabel Noemi Campos Reis  
Luna Abrano Bocchi

Um livro não escrito é um delicioso universo de possibilidades infinitas (Robert Harris)<sup>1</sup>

Possibilidades infinitas são um convite tentador para aventuras e descobertas. Qual caminho percorrer? Com quem? De que modo? Em qual ritmo?

Gostamos de pensar que a universidade – e o mundo que se abre quando adentramos a esse espaço – é também cercado de possibilidades. Finitas, é verdade, mas, ainda assim, instigantes. Por que, então, colocar em palavras e materializar aquilo que é tão fluído e que compõe esse “universo” do qual Robert Harris nos fala? Por que, afinal, escrever sobre educação? Entre as possíveis respostas, percorremos aqui algumas.

Escrevemos, porque o ato da escrita compõe o ato investigativo. Lemos artigos, fichamos textos, grifamos trechos, conversamos e nesses movimentos vamos colocando ideias no papel.

Escrevemos, porque a investigação acadêmica vincula-se à divulgação e ao debate de ideias.

Escrevemos, porque refletimos sobre o nosso próprio processo investigativo.

Escrevemos, porque registramos o nosso percurso. Produzimos uma memória das nossas trajetórias.

Escrevemos para dar sentido ao que somos, ao que nos acontece, ao que se dá em torno de nós e além.

Escrevemos, porque desenvolver o potencial criador é algo que nos desafia constantemente, exigindo a libertação de modismos e de repetições que negam a experiência como atravessamento vivo.

Escrevemos para realizar a experiência como algo que nos toca em intensidades várias, em vez de percebê-la como um mero acontecer.

---

<sup>1</sup> ABRANO, Sandra (org.). **Escrever pra quê?** São Paulo: Bandeirola, 2024.

Na escrita – seja a nossa ou a do outro –, temos a oportunidade de nos alcançar, nos recriar, nos reconhecer em dimensões entrelaçadas e sermos “arrancados dos limites de nós mesmos” (Linhares, 2016, p. 8) para nos singularizarmos.

Não “nos deixarmos acimentar pelos padrões da escrita acadêmica” (Linhares, 2016, p. 7) talvez seja um dos grandes desafios que a academia nos oferece. Portanto, escrevemos como forma de deslocar dogmatismos e padrões na afirmação da academia enquanto universo de escritas, estéticas e vozes várias, sem as quais a universidade se empobrece, assim como cada um de nós.

No curso de Pedagogia da Universidade do Estado de Minas Gerais, unidade Passos, transitamos entre possibilidades acerca do que não é escrito e a materialidade a respeito do que refletimos, produzimos e compartilhamos.

O III Caderno da Pedagogia reúne pesquisas que, por vezes, representam para discentes e egressos trilhas inaugurais para escritas que buscam dilatar a “nossa capacidade de prosseguir,” tornando possível o que muitas vezes “era tido como impraticável” (Linhares, 2016, p. 8).

De acordo com Severino (2016, p. 13), “todo investimento teórico e prático com vistas a uma qualificada formação universitária só encontra sua legitimação no compromisso com uma educação que seja efetivamente uma força emancipatória”.

Nesta direção, este caderno reafirma o papel social da universidade pública ao ressaltar “a necessidade de haver discussões de questões básicas relacionadas à dignidade humana, à liberdade, à igualdade, ao valor da existência comunitária” (Severino, 2016, p. 13), na perspectiva de assegurar o compromisso da educação com a construção de uma sociedade cada vez menos excludente e, por que não dizer, dialógica e democrática. Educação cuja dimensão pedagógica reafirme o compromisso social e ético da formação, na abertura de perspectivas e esperanças.

Como constantes aprendizes que somos, nos unimos a Paulo Freire (2002, p. 21), quando ele nos convida a “reconhecer que a História é tempo de possibilidade e não de determinismo, que o futuro, permita-se-me reiterar, é problemático e não inexorável”.

Esperamos que os textos que compõem o III Caderno da Pedagogia e que expressam resultados de pesquisas relacionadas a Trabalhos de Conclusão de Curso e projetos de Iniciação Científica, realizados durante os anos de 2022 e 2023 por discentes do curso de Pedagogia da UEMG/Passos – e aqui apresentados em parceria autoral com os(as) respectivos(as) professores(as) orientadores(as) – possam exercer sua

vocação enquanto registro acadêmico, na promoção de diálogos, reflexões e ações.

Por fim, é válido situar que o III Caderno da Pedagogia se trata da continuidade de um projeto que é processo e resultado e, como tal, busca assegurar-se enquanto ato reflexivo.

## Referências

ABRANO, Sandra (org.) **Escrever pra quê?** São Paulo: Bandeirola, 2024.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. Paz e Terra, São Paulo, 2002.

LINHARES, Célia. Escrever e viver: estranhamentos e entranhamentos recíprocos. *In:* CALLAI, Cristiana; RIBETTO, Anelice (org.). **Uma outra escrita acadêmica:** ensaios, experiências e invenções. Rio de Janeiro: Lamparina, 2016.

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico.** São Paulo: Cortez, 2016.



## APRESENTAÇÃO

André Carneiro Ramos  
Bruna Toso Tavares

O III Caderno da Pedagogia, que os leitores agora têm em mãos, oferece uma substancial coletânea de textos desenvolvidos por discentes e egressos do curso de Pedagogia da UEMG/Passos, em parceria com seus professores-orientadores, abarcando os resultados de pesquisas decorrentes de Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC) e projetos de Iniciação Científica (IC), realizados ao longo de 2022 e 2023. Vale destacar que essa parceria entre alunos e professores não apenas fortalece o processo formativo, como também busca transformar esses escritos em registros acadêmicos capazes de promover diálogos e reflexões no campo da educação.

Nesse sentido, esta obra reafirma o papel social fundamental da universidade pública ao promover relevantes discussões sobre temas essenciais, como a dignidade humana, liberdade, respeito, igualdade, bem como o valor da convivência comunitária, conforme destacam as organizadoras no prefácio. Esses diálogos visam garantir o compromisso da educação na construção de uma sociedade mais inclusiva, dialógica e democrática.

Passaremos brevemente agora, como forma de apresentação, a esboçar um brevíssimo comentário sobre cada estudo aqui desenvolvido.

No Capítulo 1, Beatriz Avelar Teixeira e Giovana Pereira Sander investigam o uso da plataforma *Khan Academy* como estímulo ao pensamento algébrico, levando em consideração alunos do ensino fundamental de uma escola pública na cidade de São Roque de Minas (MG), apontando os benefícios do uso dessas incursões digitais na aprendizagem matemática. Pela introdução da Álgebra na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de 2018, o ensino da disciplina adquiriu um maior destaque, e tal pesquisa aborda, entre outras questões, a escassez de estudos acerca do tema no Brasil (num dado momento, chega a relativizar o mito de que a Aritmética deveria ser ensinada antes da Álgebra). Nessa frequência, a pesquisa segue analisando o pensamento algébrico de discentes do 3º e 5º anos colocando em prática estratégias de resolução de problemas que potencializam de forma criativa e produtora o pensamento matemático.

O Capítulo 2, elaborado por Laura de Souza Andrade e Adelino Francklin, trata das Metodologias Ativas de Aprendizagem sob a ótica da Filosofia da Educação, buscando inferir novas abordagens que possam tornar o ensino bem mais participativo e envolvente; a pesquisa que originou o artigo (aprovada pelo edital 11/2022 – PAPq/UEMG), problematiza a implementação do MAA tanto na Educação Básica quanto na Superior. Por intermédio de uma abordagem bibliográfica e qualitativa, o estudo utilizou importantes obras – Jean-Jacques Rousseau, John Dewey, Paulo Freire e Dermeval Saviani – como base teórica.

O Capítulo 3, de Eduarda Rosa Silveira, Mariana Pereira Leandro e Márcia Pereira Cabral, examina a importância dos Direitos Humanos na formação de uma consciência cidadã em alunos envolvidos com projetos sociais, reforçando o papel da educação para além da sala de aula. Este capítulo apresenta os resultados de uma pesquisa cujo foco foi investigar como crianças de 8 a 10 anos podem construir noções de Direitos Humanos e cidadania. A análise teve como problemática central os caminhos possíveis para se promover a compreensão desses conceitos, com vistas a formar cidadãos reflexivos e conscientes de seus direitos e deveres. O estudo demonstra a importância de se introduzir desde cedo essas abordagens na educação das crianças.

Romilda de Fátima Silva e Isabel Noemi Reis, no Capítulo 4, discutem o tema da Educação Libertadora, com a discussão girando em torno de como o fenômeno do *bullying* é compreendido por três profissionais da Educação Básica, abordando também a relação entre violência doméstica e as dinâmicas intraescolares. A autora, Romilda Silva, utiliza suas experiências pessoais e profissionais para analisar a complexidade desses fenômenos. Além disso, o texto enfatiza a importância de envolver não só os estudantes, mas também os docentes, as famílias dos alunos e outros profissionais na construção de uma comunidade escolar capaz de diferenciar o *bullying* de outras formas de violência, com ênfase na promoção de ações preventivas. A formação continuada de professores e o fortalecimento das parcerias entre escola e família são apontados como aspectos essenciais para o combate à violência nas escolas.

Já o Capítulo 5, assinado por Karolaine Silva de Oliveira, Kelly Cristina Goulart de Almeida e Luna Abrano Bocchi, explora a história da educação dos surdos no Brasil durante o período imperial, com foco no Instituto Imperial dos Surdos-Mudos. O capítulo remonta à fundação e ao desenvolvimento do Imperial Instituto dos Surdos-Mudos, a primeira instituição brasileira dedicada à educação de crianças e jovens surdos, entre 1857 e 1889. O estudo contextualiza a criação do instituto dentro das

mudanças sociais e políticas do período imperial brasileiro e analisa o papel do Estado na promoção da educação inclusiva. Além disso, o capítulo revisita as diferentes nomenclaturas e as transformações que o Instituto sofreu ao longo dos anos, apontando também as limitações e os desafios do currículo na época. A pesquisa, de cunho histórico e documental, oferece uma rica análise sobre os primórdios da educação para surdos no Brasil.

Bianca Oliveira Madeira, Maria Fernanda de Oliveira Souza e Karina Elizabeth Serrazes investigam, no Capítulo 6, as políticas educacionais voltadas para a inclusão escolar de estudantes com Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH), destacando alguns dos desafios e avanços nessa importante área. Partindo da observação de que ainda há muita desinformação nas instituições de ensino sobre a temática, a pesquisa destaca a seriedade de se compreender as especificidades do TDAH para a consecução de uma legítima e produtora inclusão escolar.

O Capítulo 7, produzido por Dayanne Lopes Pinheiro de Matos e Elidia Vicentina de Jesus Ribeiro, discute a Educação de Jovens e Adultos no município de Passos (MG), trazendo à baila as particularidades e dificuldades dessa modalidade de ensino, evidenciando a falta de reconhecimento que seu público ainda enfrenta. O estudo colheu relevantes informações sobre a questão, por meio de entrevistas com estudantes, buscando sempre uma melhor compreensão no que tange à organização da modalidade, bem como seu impacto na formação dos discentes. Tal pesquisa seguiu na direção de uma consistente avaliação das políticas educacionais no que se refere, inclusive, à gestão dos recursos destinados à EJA, reforçando sua validação para a inclusão social e redução das desigualdades educacionais no país.

Beatriz de Fátima Medeiros dos Santos, Monalisa Ferreira Silva e Taís Aparecida de Moura, no Capítulo 8, analisam as percepções de professoras iniciantes na educação infantil, revelando os desafios enfrentados em suas primeiras experiências docentes. Tendo o Sudoeste de Minas Gerais como escopo, o estudo evidencia a crescente relevância dos primeiros passos na docência, etapa também marcada por preconceitos, daqueles que consideram os professores neófitos menos exigentes em termos de experiência e qualificação. A pesquisa investiga alguns desses desafios enfrentados, como a falta de apoio e a necessidade premente em desenvolver práticas pedagógicas improvisadas. O artigo, por conseguinte, atualiza prementes reflexões acerca da importância de se avaliar essa crucial fase da trajetória docente.

Por fim, no Capítulo 9, as pesquisadoras Marcelle Aparecida Santos Dornellas e Juliana Cristina Bomfim refletem sobre a formação em

Pedagogia no Brasil, com foco nas identidades e profissionalização docente. A partir de experiências acadêmicas e estágios, o texto discute as ambiguidades e contradições que envolvem o "tornar-se pedagogo(a)", assim como os desafios enfrentados na construção de uma identidade profissional consolidada. O estudo problematiza ainda a desvalorização da profissão e a falta de reconhecimento por parte de alguns, que associam a Pedagogia à prática isolada, sem uma devida formação teórica. O capítulo argumenta que a formação de pedagogos(as) precisa ser constantemente revisada para atender às mudanças sociais e educacionais do país, destacando a importância da profissionalização contínua e da construção de políticas públicas que valorizem o papel do pedagogo.

Ao longo de todo esse percurso, a Pedagogia se torna uma espécie de protagonista, com seus pressupostos sempre fundamentando o desenvolvimento de educadores conscientes e críticos, capazes de transformar positivamente a sociedade. Ao final da leitura deste rico volume, os leitores perceberão que o grande desafio da atualidade não é apenas transmitir o conhecimento, mas inspirar a curiosidade dos jovens sobre o ato de aprender, cultivando e acirrando neles o pensamento reflexivo, a ponto de despertar o potencial inquieto de cada mente e coração.

Como professores da área de Letras, acreditamos que a experiência em sala de aula não se limita apenas à divulgação costumeira de conteúdo. Mais do que isso, o ato de ensinar envolve a criação e a manutenção de pontes entre o saber e a vida prática, com vistas à abertura do mundo das ideias a partir das experiências concretas de quem nele vive e sempre aprende. Nessa dinâmica, as trocas possuem um crucial papel, pois é através dessa dinâmica que aprendemos cada vez mais a compreender o outro, lidar com as complexidades da vida e, sobretudo, sonhar com novos mundos possíveis.

Concluindo: este III Caderno da Pedagogia é, portanto, uma admirável contribuição acadêmica que não apenas documenta os esforços de pesquisa de seus autores, mas também promove um espaço para a reflexão crítica e o diálogo envolvendo práticas pedagógicas que visam à construção de uma sociedade mais justa e inclusiva.

Viva a educação pública brasileira!

# O pensamento algébrico evidenciado por alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental no uso do *Khan Academy*<sup>1</sup>

Beatriz Avelar Teixeira<sup>2</sup>  
Giovana Pereira Sander<sup>3</sup>

## Introdução

O ensino da Matemática nos anos iniciais do Ensino Fundamental tem uma ênfase em números e operações mesmo por que, dentre orientações curriculares brasileiras, como os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN (Brasil, 1997) e a atual Base Nacional Comum Curricular - BNCC (Brasil, 2018), há muitos temas específicos a essa temática a serem ensinadas. Até 2017, tendo os PCN (Brasil, 1997) como referência norteadora para elaborações dos currículos das escolas, os conteúdos de Matemática eram divididos nos seguintes blocos de conteúdos: Números e operações, Espaço e forma, Grandezas e medidas, Tratamento da informação. Para além da mudança de algumas nomenclaturas dos blocos de conteúdos para unidades temáticas, como de Grandezas e medidas para Geometria e Tratamento da informação para Probabilidade e Estatística, em 2018, foi constituída a unidade temática Álgebra na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para os anos iniciais do Ensino Fundamental.

Assim, vemos a importância em nos aprofundarmos nesse tema a fim de trazer, por meio de pesquisas, problemáticas as quais poderão ser desenvolvidas e compreendidas. Pelo conteúdo ainda ser tratado como

---

<sup>1</sup> O presente capítulo trata-se de uma pesquisa intitulada “Um estudo sobre o pensamento algébrico evidenciado por alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental no uso do *Khan Academy*”, desenvolvida pela primeira autora em seu Trabalho de Conclusão de Curso para a graduação no Curso de Pedagogia da Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG), Unidade acadêmica de Passos bem como em sua Iniciação Científica desenvolvida junto ao Programa Interno de Incentivo à Pesquisa (PROINP), Edital CP/PROINP n° 01/2021.

<sup>2</sup> Licenciada em Pedagogia pela Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG). *E-mail:* beatrizavelar667@gmail.com. *Link* do Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8896109629217815>.

<sup>3</sup> Doutora em Educação para a Ciência pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP). Docente do curso de Pedagogia na Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG). *E-mail:* giovana.sander@uemg.br. *Link* do Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3032587691072429>.

algo relativamente novo dentro do currículo escolar voltado para os anos iniciais do Ensino Fundamental no Brasil, devemos considerar o baixo número de pesquisas acerca da temática em âmbito nacional.

Por muitos anos, a Álgebra nos anos iniciais do Ensino Fundamental não era tão evidenciada, uma vez que o próprio PCN (Brasil, 1997) não a aborda como componente curricular para o ensino da Matemática nessa etapa de escolarização.

Um ponto importante sobre a presença da Álgebra nos anos iniciais é abordado por Falcão (2007) ao discutir mitos acerca do ensino e da aprendizagem da Matemática. Segundo o autor, um mito recorrente nos anos iniciais é que a Aritmética deve ser ensinada, necessariamente, antes da Álgebra. Após discorrer sobre estudos que corroboram esse mito, Falcão (2007) apresenta e defende o seguinte contra enunciado: “a proposição curricular de aritmética e álgebra não se subordina a ordem sequencial-temporal necessária, podendo tais conteúdos coexistirem no programa” (p. 2).

Partimos do pressuposto de que o ensino da Álgebra ultrapassa essas condições e mitos e possibilita desenvolver um tipo especial de pensamento matemático, o pensamento algébrico. É possível desenvolver tal pensamento de uma forma abrangente no qual possibilita ao aluno a oportunidade de resolver de sua forma, problemas aos quais antes eram teorizados e previamente definidos a uma só forma de “acertar”.

Tendo em vista essas condições, propusemos nessa pesquisa investigar o pensamento algébrico nos anos iniciais do Ensino Fundamental, em uma escola de rede pública do distrito de São Roque de Minas - MG, através de uma pesquisa com alunos de 3º e 5º ano do Ensino Fundamental a fim de responder a seguinte questão: Como se caracterizam os aspectos relativos ao pensamento algébrico manifestados pelos alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental diante de problemas de Álgebra por meio da plataforma digital, o *Khan Academy*?

Esta pesquisa teve como objetivo analisar o pensamento algébrico de alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental ao resolverem problemas de Álgebra na plataforma digital de ensino *Khan Academy*. Para tanto, elegeram-se os seguintes objetivos específicos: identificar estratégias de resolução de problemas algébricos na plataforma *Khan Academy* de alunos do 3º e 5º anos do Ensino Fundamental; e analisar elementos que possibilitem identificar o pensamento algébrico de alunos do 3º e 5º anos do Ensino Fundamental durante a resolução de problemas de Álgebra.

Assim, esse capítulo apresentará diálogos entre pesquisadora e alunos, ao resolverem atividades algébricas, evidenciando estratégias de resolução que demonstram pensamento algébrico dos participantes.

## **A Álgebra e o Pensamento algébrico**

Ao pesquisarmos acerca da Matemática nos anos iniciais, nota-se que, ao longo dos anos, vem se tendo um olhar mais amplo quanto ao que ensinar e como ensinar. Diante disso, o ensino da Álgebra ganha visibilidade quando, em 2018, a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, 2018) constitui o conteúdo como unidade temática a ser ensinada desde os anos iniciais do Ensino Fundamental. Antes, o componente era já trabalhado, de forma superficial, por meio de outros conteúdos, mas não de forma específica e direcionada.

Para além da Álgebra como um conteúdo de Matemática, Educadores Matemáticos defendem que ela é, sobretudo, um modo de pensar, um método para ver e expressar relações que proporciona instrumentos poderosos para entender o mundo e que, por isso, deve ser um dos objetivos a privilegiar em todos os níveis de ensino (Kieran, 2007).

Para Fernandes e Savioli (2016), a Álgebra é um objeto de conhecimento que vai além da resolução de um exercício e que aprender esse objeto de conhecimento é ser capaz de pensar algebricamente em situações distintas, estabelecer relações, generalizar procedimentos utilizar diferentes linguagens para expressar a mesma ideia matemática.

Podemos considerar que a Álgebra, junto ao pensamento algébrico, estimula o aluno a desenvolver seu próprio argumento acerca de situações matemáticas, uma vez que para compreensão desse conhecimento não se busca a padronização de resoluções, mas desenvolver caminhos que levem a um resultado assertivo.

Desta forma, compreendemos o pensamento algébrico como nos mostra Blanton e Kaput (2005, p. 413), a saber:

O processo pelo qual os alunos generalizam ideias matemáticas a partir de um conjunto de casos particulares, estabelecem essas generalizações através de discurso argumentativo, e expressam-nas de formas progressivamente mais formais e adequadas à sua idade.

Ponte, Branco e Matos (2009) discutem as vertentes fundamentais do pensamento algébrico, como mostra o quadro 1:

**Quadro 1 – Vertentes fundamentais do pensamento algébrico**

Representar	- Ler, compreender, escrever e operar com símbolos usando as convenções algébricas usuais; - Traduzir informação representada simbolicamente para outras formas de representação (por objetos, verbal, numérica, tabelas, gráficos) e vice-versa; - Evidenciar sentido de símbolo, nomeadamente interpretando os diferentes sentidos no mesmo símbolo em diferentes contextos.
Raciocinar	- Relacionar (em particular, analisar propriedades); - Generalizar e agir sobre essa geração revelando compreensão das regras; - Deduzir.
Resolver problemas e modelar situações	- Usar expressões algébricas, equações, inequações, sistemas (de equações e de inequações) funções e gráficos na interpretação e resolução de problemas matemáticos e de outros domínios (modelação).

Fonte: Ponte, Branco e Matos (2009, p. 11)

Cusi e Malara (2007) discorrem sobre determinados aspectos para os primeiros anos de escolaridade acerca do pensamento algébrico que se referem a pensar a igualdade como uma relação, trabalhar com expressões numéricas generalizáveis e representar ideias e relações matemáticas.

Nesse sentido, podemos considerar que o pensamento algébrico é relativo a uma aprendizagem da Álgebra muito além de uma aprendizagem mecanizada, na qual abordamos fórmulas e regras, muitas vezes sem sentido.

Em consonância, dentro da unidade temática Álgebra, a BNCC vem dizer que:

A unidade temática Álgebra, por sua vez, tem como finalidade o desenvolvimento de um tipo especial de pensamento – pensamento algébrico – que é essencial para utilizar modelos matemáticos na compreensão, representação e análise de relações quantitativas de grandezas e, também, de situações e estruturas matemáticas, fazendo uso de letras e outros símbolos. [...] As ideias matemáticas fundamentais vinculadas a essa unidade são: equivalência, variação, interdependência e proporcionalidade. Em síntese, essa unidade temática deve enfatizar o desenvolvimento de uma linguagem, o estabelecimento de generalizações, a análise da interdependência de grandezas e a resolução de problemas por meio de equações ou inequações (Brasil, 2018, p. 270).

Nota-se que, ao falar sobre a Álgebra, conseqüentemente nos referimos ao pensamento algébrico, uma vez que este fundamento deve ser fomentado para que haja no aluno interesse na compreensão dos números em outra perspectiva.

De acordo com a BNCC (Brasil, 2018), o pensamento algébrico pode e deve ser estimulado desde o Ensino Fundamental, anos iniciais, pois o aluno conseguirá compreender situações como: generalização de padrões e sequências, noção de equivalência e proporcionalidade. Com isso, a BNCC diz que:

[...], nessa fase, não se propõe o uso de letras para expressar regularidades, por mais simples que sejam. A relação dessa unidade temática com a de Números é bastante evidente no trabalho com sequências (recursivas e repetitivas), seja na ação de completar uma sequência com elementos ausentes, seja na construção de sequências segundo uma determinada regra de formação. A relação de equivalência pode ter seu início com atividades simples, envolvendo a igualdade, como reconhecer que se  $2 + 3 = 5$  e  $5 = 4 + 1$ , então  $2 + 3 = 4 + 1$ . Atividades como essa contribuem para a compreensão de que o sinal de igualdade não é apenas a indicação de uma operação a ser feita (Brasil, 2018, p. 270).

A BNCC (Brasil, 2018) apresenta objetos de conhecimento relativos a temas como sequências repetitivas e recursivas, relações entre as operações e igualdade e equivalência sendo que há especificidades nos temas de acordo com o ano/faixa. No entanto, uma característica do pensamento algébrico que não é abordada é a generalização, como aponta Blanton e Kaput (2005), característica do pensamento algébrico muito destacada dentre educadores matemáticos. Apesar disso, podemos considerar que os objetos apresentados são importantes para possibilitar a generalização e assim, o desenvolvimento do pensamento algébrico.

Dentre as pesquisas acerca do pensamento algébrico e do ensino da Álgebra nos anos iniciais do Ensino Fundamental, podemos destacar os estudos de Silva e Savioli (2012), que teve por objetivo identificar e analisar, através de tarefas aplicadas com trinta e cinco alunos do 5º ano do ensino fundamental, características do pensamento algébrico. Na pesquisa foi utilizado o método de análise de conteúdo. A coleta dos dados se deu por meio da análise de cinco tarefas de um site denominado *Early Algebra*<sup>4</sup>, a qual foram aplicadas duas dessas tarefas para uma turma de 35 alunos. Os autores concluíram que, a respeito do pensamento algébrico, pode ser observada a presença desse pensamento ao resolverem as tarefas propostas, assim como a comparação entre as informações descritas na tarefa. Embora algumas respostas não apresentasse o resultado correto, foi notória a presença do pensamento algébrico na resolução.

O estudo realizado por Ramos, Boavida e Oliveira (2011) teve como foco o pensamento algébrico no 2º ano de escolaridade. Neste estudo, o

---

<sup>4</sup> O termo *Early Algebra*, de origem inglesa, é um termo utilizado para abordar o ensino da Álgebra nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

objetivo foi identificar e analisar estratégias de generalização usadas por esses alunos. A pesquisa foi realizada por meio de análises da resolução de 12 tarefas organizadas pelas professoras. As pesquisadoras puderam identificar resultados positivos quanto à interpretação e realização dos conteúdos algébricos. Notaram que foram utilizadas muitas estratégias e generalizações para a conclusão das tarefas, porém algumas das tarefas foram deixadas em branco por não terem domínio do conteúdo essencial para resolução.

Já Beck e Silva (2016) realizaram uma pesquisa que buscava compreender a influência do pensamento algébrico nas estratégias de resolução de problemas aditivos na etapa da alfabetização, com pretensão de contribuir na compreensão da temática nos anos iniciais. Participaram da investigação três turmas de 3º ano do Ensino Fundamental composta por cerca de 20 alunos em cada sala e foram utilizados para coleta de dados testes. Os autores concluíram que o cenário do pensamento algébrico ainda não se encontra bem definido, mas alguns avanços estão acontecendo. Pode ser observado que os problemas de completar e comparar contribui sim para o desenvolvimento do pensamento algébrico. Notou-se que alguns problemas podem ser resolvidos com cálculo mental e outros demandam de outros esquemas para a resolução.

Por fim, Prestes, Germano e Ferreira (2014) tiveram como objetivo incentivar a produção acadêmica com relação a professores que ensinam matemática e a criação de recursos humanos em Educação Matemática para subsidiar o aumento do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), Prestes, Germano e Ferreira (2014) realizaram um estudo com aplicações de tarefas da *Early Algebra*, com alunos do 5º ano do Ensino Fundamental. Para tanto, foram escolhidas quatro atividades as quais foram adaptadas pelas professoras dos alunos que participaram do estudo. A atividade foi aplicada simultaneamente em uma sala de aula, com auxílio da professora que acompanhava os alunos na leitura. Os autores mostraram que a experiência trouxe resultados positivos, pois o objetivo do estudo em campo fora compreender a tradução de símbolos como forma de comunicação, ao qual conseguiram realizar a análise de forma positiva, descartando se a resposta estava correta ou não. O que foi levado em consideração ultrapassa o erro e o acerto, mas nos leva a compreender o raciocínio do aluno que leva a tal resposta.

## Metodologia

A pesquisa aqui apresentada<sup>5</sup> foi de natureza metodológica qualitativa com caráter descritivo. De acordo com Bogdan e Biklen (1994), uma das características desse método refere-se aos tipos de dados coletados, que seriam em forma de palavras ou imagens (e não de números). Para Koche (2011), a pesquisa descritiva estuda as variáveis envolvidas na pesquisa, mas sem manipulá-las.

Os participantes da pesquisa foram quatro alunos do Ensino Fundamental, anos iniciais, de uma escola, cujas salas de aula são multisseriadas, da rede pública de ensino no distrito de São João Batista da Serra da Canastra, município São Roque de Minas-MG. A decisão de realizar a pesquisa nesta escola foi por conta da pesquisadora já atuar como professora de Educação Básica em Matemática e Física.

Assim, participaram da pesquisa dois alunos do 3º ano e dois alunos do 5º ano, sendo um menino e uma menina de cada ano escolhido na realização da pesquisa. A seleção dos alunos foi feita pelos professores responsáveis de cada turma, após uma reunião no qual foi exposto o objetivo da pesquisa. Para anonimato dos participantes, seus nomes foram alterados para: Julia e Daniel, alunos do 3º ano do Ensino Fundamental, e Dimas e Laura, alunos do 5º ano.

A escolha de alunos do 3º ano foi devido a este ano se caracterizar como último ano do Ciclo de Alfabetização, no qual ao final desse ciclo, espera-se que todas as crianças brasileiras estejam alfabetizadas, inclusive em Matemática (Plano Nacional de Educação – PNE, Brasil, 2014). Quanto à escolha pelos alunos do 5º ano, é por este ano caracterizar-se como último ano do Ensino Fundamental, ciclo I. Assim, os participantes da pesquisa, em anos de escolarização diferentes representam finais de ciclos e trajetórias escolares.

A coleta dos dados foi dividida em dois momentos, a saber:

- **Entrevista estruturada e semiestruturada:** Foi elaborado um roteiro para entrevista com o objetivo de identificar os participantes e suas características, como predileções em disciplinas, idade, gênero, ano de escolaridade e seus conhecimentos prévios acerca da Álgebra. As entrevistas foram realizadas de maneira dialogada de modo que os participantes puderam falar livremente sobre o que lhe foi questionado (Bogdan; Biklen, 1994).

---

<sup>5</sup> A pesquisa foi submetida e aprovada junto ao Comitê de Ética em Pesquisa, gerando o número CAAE 47590721.2.0000.5112.

- **Pensar em voz alta:** Este método de coleta de dados tem por finalidade identificar as habilidades evidenciadas nos participantes ao resolverem a atividade. Brito (2002) explica que “o pensar em voz alta permite ao pesquisador coletar dados de caráter mais qualitativo que [...] possibilitam a elaboração de protocolos bastante completos e, em consequência, uma melhor compreensão dos procedimentos de solução” (Brito, 2002, p. 21). Neste método, são apresentadas atividades para que os participantes, individualmente, falem em voz alta o que estão pensando para resolver a tarefa enquanto a resolve.

As atividades utilizadas no Pensar em voz alta foram atividades disponíveis na plataforma *Khan Academy*. O *Khan Academy* é uma plataforma de ensino digital gratuita que oferece cursos com atividades em diversas áreas do conhecimento, como Matemática para os anos iniciais do Ensino Fundamental.

A escolha pela plataforma *Khan Academy* se deu por conta do período pandêmico que vivenciamos nos anos de 2020 e 2021 no qual o uso de recursos digitais ficou mais necessário na Educação. Além do mais, a plataforma disponibiliza seus cursos de acordo com a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, 2018), havendo uma seção específica para Álgebra nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Assim, apresentamos a todos os participantes como é a plataforma e como se daria a realização das atividades por meio dela. Orientamos que durante a resolução das atividades, os participantes nos explicariam como estavam pensando para resolver cada tarefa. Cada aluno resolveu as atividades na própria plataforma, onde o conteúdo é denominado como Teste da unidade de Álgebra. Os testes são compostos por nove atividades de múltipla escolha ou com campos para serem preenchidos, sem tempo determinado para encerramento da atividade.

A plataforma disponibilizou também uma lousa digital no canto inferior esquerdo da tela, no qual o aluno poderia realizar operações quando necessário, contudo todos participantes optaram por realizar cálculos com papel e lápis. Durante a resolução das atividades, foram feitas perguntas referentes à resolução e escolha de alternativa, para que conseguissem expressar em voz alta seu pensamento a respeito das atividades. A leitura das atividades na plataforma foi realizada pela pesquisadora sempre que necessário.

A coleta dos dados foi realizada de modo presencial e individualmente, com o uso de um computador da pesquisadora e *internet* da escola, para acessar a plataforma *Khan Academy*. Para fazer as gravações foi utilizada a plataforma *Microsoft Teams* para fazer a gravação da tela com as atividades e do pensar em voz alta.

Posteriormente, essas gravações foram transcritas e analisadas pela pesquisadora.

Neste capítulo, daremos ênfase nos dados obtidos por meio do Pensar em voz alta.

### **A Álgebra e o pensamento algébrico no *Khan Academy*: o que mostraram os dados**

Os dados que serão apresentados e discutidos aqui estão focados nas resoluções dos participantes nas atividades realizadas na plataforma *Khan Academy*, obtidos por meio do pensar em voz alta.

No pensar em voz alta, apresentamos algumas atividades/questões da plataforma *Khan Academy*. Escolhemos realizar com os quatro alunos os exercícios denominados Teste da unidade de forma individual. No início da coleta desses dados houve um receio por parte dos participantes em falar em voz alta o que estavam pensando, mas no decorrer das atividades eles foram ficando menos receosos para resolvê-las de modo mais aprofundado.

Ao todo, foram apresentadas nove atividades de acordo com as habilidades da BNCC relacionadas à Álgebra, sendo que para cada participante aparecia questões diferentes umas das outras. As questões abordavam objetos de conhecimento, a saber: para os participantes do 3º ano, Relação de igualdade, Identificação e descrição de regularidades em sequências numéricas recursivas; para os participantes do 5º ano, Propriedades da igualdade e noção de equivalência e Grandezas diretamente proporcionais Problemas envolvendo a partição de um todo em duas partes proporcionais.

De modo geral, os participantes resolveram as atividades utilizando de estratégias algébricas e/ou aritméticas. Compreendemos como estratégias algébricas quando houve evidências de aspectos relativos ao pensamento algébrico. Quando as evidências são mais relativas à Aritmética, denominamos como estratégias aritméticas.

O quadro 2 apresenta uma síntese das estratégias utilizadas pelos participantes em cada questão.

**Quadro 2** – Síntese das estratégias percebidas para resposta às perguntas apresentadas na plataforma *Khan Academy*

Questão	3º ano		5º ano	
	Daniel	Julia	Dimas	Laura
1	Estratégia algébrica	Estratégia algébrica	Estratégia algébrica	Estratégia aritmética
2	Estratégia algébrica	Estratégia algébrica	Estratégia algébrica e aritmética	Estratégia algébrica
3	Estratégia algébrica	Estratégia aritmética	Estratégia aritmética	Estratégia algébrica
4	Estratégia algébrica	Estratégia aritmética	Estratégia algébrica	Estratégia algébrica
5	Estratégia algébrica	Estratégia algébrica	Estratégia algébrica	Estratégia algébrica
6	Estratégia algébrica	Estratégia aritmética	Estratégia algébrica	Estratégia aritmética
7	Estratégia algébrica	Estratégia algébrica e aritmética	Estratégia aritmética	Estratégia aritmética
8	Estratégia algébrica	Estratégia algébrica	Estratégia algébrica	Estratégia algébrica e aritmética
9	Estratégia algébrica	Estratégia algébrica	Estratégia algébrica	Estratégia aritmética

Fonte: Arquivos da pesquisadora

O quadro 2 mostra que os participantes do 3º ano, Daniel e Julia, utilizaram em todas as atividades estratégias algébricas, sendo que Julia também utilizou de estratégia aritmética em uma das questões. Já os participantes do 5º ano, Dimas e Laura, utilizaram das duas estratégias para resolver as atividades.

Selecionamos, então, quatro atividades, sendo cada atividade resolvida por um participante, para análise do pensamento na resolução das questões, buscando contemplar as habilidades que a plataforma pretende trabalhar dentro do 3º e 5º ano do Ensino Fundamental.

Das atividades resolvidas pela Julia (3º ano do Ensino Fundamental) foi destacada aqui a atividade apresentada na figura 1:

**Figura 1** – Questão da plataforma *Khan Academy* resolvida pela Julia

Encontre a equação verdadeira.
Escolha 1 resposta:
<input type="radio"/> $2 + 3 = 1 + 5$
<input type="radio"/> $10 + 1 = 1 + 10$
<input type="radio"/> $3 + 3 = 3 - 3$

Fonte: Arquivos da pesquisadora e extraído da plataforma *Khan Academy*.

Para resolver a questão, segue o diálogo entre a Julia e a pesquisadora pelo método do Pensar em voz alta. A letra J representa as falas da Julia e a letra P da pesquisadora.

**J:** Eu acho que a verdadeira é essa (Apontando para a equação  $2 + 3 = 1 + 5$ ).

**P:** Você acha que  $2 + 3$  que é igual a 5 também é igual a  $1 + 5$ ?

**J:** Ahh aqui tinha que ser  $4 + 1$ !

[...]

**J:** Eu acho que é essa daqui (Apontando para  $10 + 1 = 1 + 10$ ).

**P:** Por que você acha que é a segunda?

**J:** Porque aqui eu estou vendo que os dois lados vão ficar iguais.

**P:** E o que mudou aí, de um lado para o outro?

**J:** Só mudou a posição do um.

Observamos no diálogo que Julia percebe uma relação de igualdade entre os membros. Cusi e Malara (2007) discorrem que quando essa relação não é percebida criam-se obstáculos fortes à aprendizagem da Álgebra, pois aqui o que está em jogo é a compreensão do significado relacional da igualdade. Além do mais, mesmo não tendo ficado explícito, podemos levantar como hipótese de que a igualdade entre os termos, percebida pela Julia, está relacionada à propriedade comutativa da adição ao responder que entre os membros havia mudado somente a posição dos números,

Das atividades resolvidas pelo Daniel (3º ano do Ensino Fundamental) destacamos aqui a questão apresentada na figura 2:

**Figura 2** – Questão da plataforma *Khan Academy* resolvida pelo Daniel

A tabela abaixo mostra o número de voltas que Sam deu na pista de corrida a cada dia.

Dia	Número de voltas
2	6
3	9
4	12
5	15

Se o padrão continuar, quantas voltas Sam vai dar na pista no dia 8?

Escolha 1 resposta:

18 voltas

21 voltas

24 voltas

27 voltas

Fonte: Arquivos da pesquisadora e extraído da plataforma *Khan Academy*.

Para resolver a questão, segue o diálogo entre o Daniel e a pesquisadora pelo método do pensar em voz alta. A letra D representa as falas do Daniel e a letra P da pesquisadora.

**D:** Uai então tem que aumentar quatro voltas.

**P:** Por que quatro voltas? Você acha que foi diminuindo ou subindo o número de voltas?

**D:** Subindo, eu acho que quatro voltas, não! Quatro não, três.

**P:** Então o que você tem que fazer pra descobrir quantas voltas ele deu no dia 8?

**D:** Então é esse aqui. (Selecionando o 24)

**P:** Mas por que esse? Se você descobriu que aumenta de três em três, então quantas voltas ele vai dar no sexto dia?

**D:** No sexto dia se tem 15 e aumenta 3, então é 18.

**P:** E no sétimo dia?

**D:** No sétimo dia é  $18 + 3$ , ai deu vinte e um.

**P:** E no oitavo dia?

**D:** Então,  $21 + 3$  é igual a 24.

O aluno Daniel conseguiu notar que a cada dia se aumenta três voltas dadas, fazendo com que se construa um padrão de aumentar o termo da sequência numérica de três em três. Ao perceber esse padrão, ele mostra que consegue fazer uma generalização, mesmo não ficando explícito falas ou expressões do tipo “a cada dia aumenta 3 voltas”. Assim, podemos perceber que Daniel utilizou da generalização, pois, de acordo com Fiorentini, Fernandes e Cristóvão (2005), o aluno desenvolve um tipo de processo de generalização e também percebe e busca expressar regularidades ou invariâncias; desenvolvendo/criando uma linguagem mais concisa ou sincopada ao se expressar matematicamente.

Das atividades resolvidas pelo Dimas (5º ano do Ensino Fundamental) foi destacada aqui a questão que segue na figura 3:

**Figura 3** – Questão da plataforma *Khan Academy* resolvida pelo Dimas

Determine o número que falta para que exista a igualdade entre os membros.

$$\boxed{\phantom{00}} \times 5 = 2 \times 10$$

Fonte: Arquivos da pesquisadora e extraído da plataforma *Khan Academy*

Para resolver a questão, segue o diálogo entre o Dimas e a pesquisadora pelo método do Pensar em voz alta. A letra D representa as falas do Dimas e a letra P da pesquisadora.

**D:** Uai cinco vezes dois e alguma coisa não dá dois de jeito nenhum. Eu tô achando que é uma pegadinha (*Até esse momento o aluno não tinha compreendido que deveria encontrar uma multiplicação para que houvesse igualdade entre os dois membros, pensando que deveria encontrar uma multiplicação que o resultado fosse dois*).

**P:** Por quê?

**D:** Porque aqui dois vezes dez é vinte, né? Só se for cinco vezes dois que vai dar (*nesse momento ele ficou analisando a questão*).

**P:** No que está pensando?

**D:** No dois até agora.

**P:** Você está pensando no dois por ter um número dois aqui? (*Indica o 2 depois do sinal de igual*).

**D:** É, por conta desse dois mesmo. É que não tem número que dá dois, estou achando que eles colocaram o dois só pra enganar.

(*Aparentemente, Dimas acreditava que o número dois teria que ficar no primeiro membro, assim ficaria  $2 \times 5 = 10$* ).

**Depois de lembrarmos a entrevista e citar a noção de equivalência, o aluno respondeu:**

**D:** Agora sim eu estou achando que é dois mesmo.

**P:** Você acha que se colocar o dois no espaço o que vai acontecer?

**D:** Que vai dar acima do dez, mas é esse dois que está me complicando.

**P:** Ai vai ficar  $2 \times 5 = 2 \times 10$ ?

**D:** Ahh agora eu entendi!

**P:** O que você entendeu?

**D:** Que dois vezes dez é vinte, então quatro vezes cinco é vinte. Falei que era uma pegadinha (risos).

Ao realizar essa atividade é possível identificar que Dimas conseguiu utilizar do pensamento algébrico para chegar ao resultado, mas também nota-se que o mesmo não compreende com propriedade o sinal de igual como uma relação.

Compreender o sinal de igual como sinal que mostra o resultado de uma conta está relacionado ao significado de operador direcional, como explicam Cusi e Malara (2007). Na perspectiva do pensamento algébrico,

a igualdade deve ser pensada como uma relação, no qual, o termo presente de um lado deve ser equivalente ao termo do outro lado.

Podemos observar que no início da resolução da atividade o aluno achou ter que inserir o número dois a lacuna, demonstrando que naquele momento estava buscando uma operação que tivesse como resultado o número dois. Após momentos de análise, ele compreendeu o objetivo da questão e conseguiu chegar a uma resposta assertiva.

Das atividades resolvidas pela Laura (5º ano do Ensino Fundamental) foi destacada aqui a questão que segue na figura 4:

**Figura 4** – Questão da plataforma *Khan Academy* resolvida pela Laura

<p>A soma da idade de duas irmãs é 30 anos. Sabendo que uma tem o <b>dobro</b> da idade da outra, <b>quantos anos a irmã mais velha tem?</b></p> <p><input type="text"/> anos</p>
---

Fonte: Arquivos da pesquisadora e extraído da plataforma *Khan Academy*

Para resolver a questão, segue o diálogo entre a Laura e a pesquisadora pelo método do pensar em voz alta. A letra L representa as falas da Laura e a letra P da pesquisadora.

**L:** As duas juntas dá 30? (Se referindo à idade das duas irmãs)

**P:** Sim, a soma das duas vai dar 30.

**L:** Será que é 20?

**P:** Por que você acha?

**L:** Porque 30, né? Uma tem 10 e a outra tem 20! (O cálculo foi realizado mentalmente).

Embora Laura não tenha conseguido explicar a forma como estava pensando, percebe-se que a participante conseguiu resolver a questão apresentada com facilidade. Pelo diálogo, podemos levantar a hipótese de que a aluna interprete as informações contidas no enunciado e consiga traduzir para uma linguagem matemática de forma a resolver a tarefa. Assim, pode ser que utilize uma das vertentes propostas por Ponte, Branco e Matos (2009) quanto a representação, mais especificamente quanto a tradução de informação representada simbolicamente para outras formas de representação.

## **Considerações Finais**

Com o objetivo de analisar o pensamento algébrico de alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental ao resolverem problemas de Álgebra na plataforma digital de ensino *Khan Academy*, foram analisadas

resoluções de tarefas algébricas presentes na plataforma de quatro estudantes do Ensino Fundamental, anos iniciais, dando ênfase em uma tarefa de cada estudante.

Diante dos dados, foi possível perceber que, de modo geral, houve diversas estratégias algébricas. No entanto, vale destacar que nem todos os participantes apresentaram, em maioria, o pensamento algébrico como estratégia para desenvolver as atividades. A estudante Laura (5º ano), por exemplo, respondeu quatro de nove atividades utilizando da estratégia algébrica, e o restante com uma perspectiva voltada para a estratégia aritmética. Daniel (3º ano), por sua vez, utilizou estratégias algébricas em todas as suas resoluções.

Já os estudantes Dimas (5º ano) e Julia (3º ano) conseguiram percorrer as duas estratégias de maneira equivalente, tendo utilizado muito da perspectiva algébrica para solucionar as atividades propostas. Ambos conseguiram, com facilidade, utilizar do método pensar em voz alta para desenvolver seu raciocínio algébrico.

Assim, pudemos observar que as estratégias utilizadas pelos participantes não tinham relações com os seus anos de escolarização, pois Julia, do 3º ano, e Dimas, do 5º ano, recorreram a estratégias semelhantes, cada um em seus contextos. Já a Laura, do 5º ano, utilizou mais da estratégia aritmética e Daniel, do 3º ano, utilizou apenas de estratégia algébrica.

Quanto a análise dos elementos que possibilitaram identificar o pensamento algébrico dos alunos durante a resolução de problemas de Álgebra, percebemos que essa análise foi possível por conta da metodologia do pensar em voz alta. Enquanto com os estudantes Julia, Daniel e Dimas pudemos identificar elementos que caracterizam o pensamento algébrico, sendo que esses estudantes foram falando em voz alta como estavam pensando, com a estudante Laura tivemos maior dificuldade para identificar características desse tipo de pensamento. Mesmo Laura tendo um desempenho muito bom na realização das tarefas, foi o método do pensar em voz alta que nos permitiu analisar características desse tipo de pensamento, sendo essa análise muito mais além do “acerto ou erro”.

Diante disso, consideramos também que a plataforma de ensino digital, o *Khan Academy* pode contribuir para o ensino da Álgebra, mas, *per se*, não exerce com eficácia para o desenvolvimento do pensamento algébrico, uma vez que as atividades podem ser resolvidas de forma automatizada, não necessitando assim, de uma reflexão algébrica para obter um resultado positivo. As reflexões só foram possíveis, na coleta dos dados, por conta do método escolhido, o pensar em voz alta. Assim,

ao explicar como estavam pensando, os participantes resolveram as atividades apresentadas de modo que não era mecânico, refletindo e sendo questionados sobre seus pensamentos e resoluções.

Por fim, acreditamos que esta pesquisa abre portas para outras novas investigações, como investigar adequações do método do pensar em voz alta para uma metodologia de ensino, metodologia que contemple reflexões, questionamentos e diálogos que visem o desenvolvimento do pensamento algébrico, uma vez que em sala de aula, o desenvolvimento do pensamento algébrico será possível quando o ensino vá além de resoluções de atividades de forma mecânica.

## Referências

- BECK, V. C.; SILVA, J. A. A busca por valor desconhecido em problemas aditivos: uma possibilidade de desenvolvimento do pensamento algébrico na alfabetização. **Jornal Internacional de Estudos em Educação Matemática**, jun 2016. Disponível em: <https://jieem.pgsskroton.com.br/article/view/3174>. Acesso em: 23 maio 2024.
- BLANTON, M. L.; KAPUT, J. J. Characterizing a Classroom Practice That Promotes Algebraic Reasoning. **Journal for Research in Mathematics Education**. On-line, v.36, n.5, p. 412-446, 2005. Disponível em: <https://mathed.byu.edu/kleatham/Classes/Fall2010/MthEd590Library.enlp/MthEd590Library.Data/PDF/BlantonKaput2005CharacterizingAClassroomPracticeThatPromotesAlgebraicReasoning-1974150144/BlantonKaput2005CharacterizingAClassroomPracticeThatPromotesAlgebraicReasoning.pdf>. Acesso em: 01 dez. 2022.
- BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Tradução: Maria João Alvez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto: Porto Editora, 1994. 335 p. Título original: Qualitative Research for Education.
- BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Plano Nacional de Educação - PNE - 2014-2024: Linha de Base**. – Brasília, DF: Inep, 2014.
- BRITO, M. R. F. O “pensar em voz alta” como uma técnica de pesquisa em psicologia da educação matemática, 2002, Curitiba. **Anais do I**

**simpósio Brasileiro em Psicologia da educação matemática.** Curitiba: UTP, 2002.

CUSI, A.; MALARA, N. Approaching early algebra: Teachers' educational processes and classroom experiences. **Quadrante**, v. 16, n. 1, p. 57-80, 2007.

FALCÃO, J. T. R. Dez mitos acerca do ensino e da aprendizagem da Matemática: síntese de pesquisas e reflexões teóricas – 1986/2006. Congresso Nacional de Educação Matemática. **Anais**. Belo Horizonte, 2007.

FAVERO, D. C. B. P.; MANRIQUE, A. L. A abordagem do pensamento algébrico da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) nos anos iniciais do ensino fundamental. **Revista Eletrônica da Educação Matemática**, maio 2020. Disponível em:

<https://periodicos.ufsc.br/index.php/revemat/article/view/1981-1322.2020.e67670>. Acesso em: 27 jun. 2021.

FERNANDES, R. K.; SAVIOLI, A. M. P. Características do pensamento algébrico manifestadas por estudantes do 5º ano do Ensino Fundamental. **Revista Paranaense de Educação Matemática**. [S. l.], v. 5, n. 8, p. 131–151, 2020. Disponível em:

<https://periodicos.unespar.edu.br/index.php/rpem/article/view/6022>. Acesso em: 01 fev. 2023.

FIORENTINI, D.; FERNANDES, F. L. P; CRISTOVÃO, E. M. Um estudo das potencialidades pedagógicas das investigações matemáticas no desenvolvimento do pensamento algébrico. Seminário Luso-Brasileiro de Investigações Matemáticas no Currículo, 2005, Portugal. **Anais**. Disponível em: <https://docplayer.com.br/22745949-Um-estudo-das-potencialidades-pedagogicas-das-investigacoes-matematicas-no-desenvolvimento-do-pensamento-algebrico-1.html>. Acesso em: 26 nov. 2022.

INSTITUTO POLITÉCNICO DE SETÚBAL. Pensamento algébrico nos primeiros anos de escolaridade. **Programa de Formação Contínua em Matemática para Professores dos 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico 2010 – 2011**, Escola Superior de Educação, 2012, p. 1-6. Disponível em: <http://projectos.ese.ips.pt/pfcm/wp-content/uploads/2010/02/Texto-Pensamento-Alg%C3%A9brico-1.%C2%BAanos.pdf>. Acesso em: 12 dez. 2022.

KIERAN, C. Developing algebraic reasoning: The role of sequenced tasks and teacher questions from the primary to the early secondary school levels. **Quadrante**, 16, v. 1, p. 5-26, 2007.

KOCHE, J. C. **Fundamentos de metodologia científica**: teoria da ciência e iniciação à pesquisa. 14. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

PONTE, J. P.; BRANCO, N.; MATOS, A. **A Álgebra no Ensino Básico**. Ministério da Educação, DGIDC. 2009.

PRESTES, D. B.; GERMANO, M. A. P.; FERREIRA, M. P. P. Tarefas da Early Algebra Realizadas por estudantes do Ensino Fundamental I. **XII EPREM – Encontro Paranaense de Educação Matemática.** Campos Mourão.

RAMOS, T.; BOAVIDA, A. M.; OLIVEIRA, H. Pensamento Algébrico no 2º ano de escolaridade: generalização de sequências. **Actas do XXII SIEM: Seminário de Investigação em Educação Matemática** (pp. 1-15). Lisboa APM.

SILVA, D. P.; SAVIOLI, A. M. P. D. Caracterizações do pensamento algébrico em tarefas realizadas por estudantes do Ensino Fundamental I. **Revista Eletrônica de Educação.** São Carlos, SP: UFSCar, v. 6, no. 1, p.206-222, mai. 2012. Disponível em <http://www.reveduc.ufscar.br>.

# Metodologias Ativas de Aprendizagem: alguns apontamentos à luz da Filosofia da Educação

Adelino Francklin<sup>1</sup>  
Laura de Souza Andrade<sup>2</sup>

## Introdução

Uma das grandes preocupações da Filosofia da Educação é com os pressupostos epistemológicos das práticas e saberes educacionais, ou seja, como se dá a relação com o conhecimento, de que forma aprendemos e de que maneira o conhecimento é possível (Severino, 2011; Lorieri, 2011). Nesse sentido, diferentes concepções teóricas, tais como a inatista, comportamentalista, interacionista e histórico-cultural contribuem para a compreensão de tendências pedagógicas predominantes em cada contexto histórico.

Desde a década de 1990, portanto, fortaleceu-se no Brasil as Metodologias Ativas de aprendizagem (MAA). Por meio dessa abordagem metodológica, o aluno é considerado o protagonista do processo de ensino e aprendizagem. Promove-se uma educação problematizadora e interativa, buscando também a autonomia do educando.

“Enquanto o método tradicional prioriza a transmissão de informações e tem sua centralidade na figura do docente, no método ativo, os estudantes ocupam o centro das ações educativas e o conhecimento é construído de forma colaborativa” (Diesel; Baldez; Martins, 2017, p. 271).

As MAA têm características em comum com a Escola Nova, que predominou no Brasil na década de 1930. “Comênio, Rousseau, Spencer, Pestalozzi, Froebel, Herbart, Dewey, Decroly, Maria Montessori e Piaget foram alguns daqueles que abrem caminho passo a passo para a dinâmica de uma escola renovada” (Niskier, 2012, p. 266).

---

<sup>1</sup> Doutor em Educação. Universidade do Estado de Minas Gerais, Unidade Passos. E-mail: [adelino.francklin@uemg.br](mailto:adelino.francklin@uemg.br). Link do Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3243103572002701>

<sup>2</sup> Graduanda em Pedagogia. Universidade do Estado de Minas Gerais, Unidade Passos. E-mail [laura.2139454@discente.uemg.br](mailto:laura.2139454@discente.uemg.br). Link do Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2759553310034966>

“Nas últimas décadas, diversas metodologias ativas vêm sendo desenvolvidas, tais como: aprendizagem baseada em problemas – ABP, a problematização, e aprendizagem baseada em projetos, em equipes, por meio de jogos ou uso de simulações” (Lima, 2017, p. 424). Além dessas abordagens, constam atualmente a aprendizagem por narrativas; gamificação; ensino híbrido; sala de aula invertida e *design thinking*.

Partindo de uma perspectiva crítica e fundamentada em referências mais consolidadas na área de Filosofia da Educação, buscamos nesse capítulo responder quais são as críticas e defesas que podem ser feitas às MAA a partir de estudos da Filosofia da Educação. O objetivo principal da pesquisa que realizamos, após aprovação pelo Edital 11/2022 PAPq/UEMG, foi analisar, na perspectiva de uma seleção de autores da área de Filosofia da Educação, as contribuições (ou não) das MAA para a educação brasileira no contexto atual.

Justifica-se tal estudo pelo fato de que as MAA estão sendo propagadas na educação básica e no ensino superior desprovidas de uma reflexão crítica sobre sua implementação.

O estudo é de cunho bibliográfico, com uma abordagem qualitativa. “Da mesma forma que as fontes de documentos, as bibliográficas variam, fornecendo ao pesquisador diversos dados e exigindo manipulação e procedimentos diferentes” (Marconi; Lakatos, 2010). Nesse sentido, foi realizado um amplo levantamento bibliográfico sobre os fundamentos teóricos das MAA.

Para a análise sobre as MAA adotou-se um recorte teórico em quatro autores, que estão entre as principais referências na área de Filosofia da Educação: 1) o filósofo Jean-Jacques Rousseau, tido como o pai da Pedagogia Moderna; 2) o filósofo John Dewey, que influenciou o movimento escolanovista; 3) o filósofo Paulo Freire, que é a principal referência sobre o pensamento educacional brasileiro; 4) o professor e pesquisador Dermeval Saviani, que é o criador da Pedagogia Histórico-Crítica e um dos autores mais citados na área de Filosofia da Educação no Brasil.

## **As metodologias Ativas de Aprendizagem**

As MAA possuem um embasamento pautado na autonomia e participação do aluno mediante atividades dinâmicas, realizadas pelos estudantes, tendo a figura do professor como um mediador e facilitador das aulas propostas. Essa metodologia de ensino apresenta como uma de suas principais propostas, tornar o educando protagonista do processo de ensino e aprendizagem.

Os princípios teóricos das MAA não são recentes. A Escola Nova foi uma tendência da educação que proporcionou uma enorme influência para o que é hoje considerado um ensino ativo, com críticas à pedagogia tradicional (Kfourri *et al.*, 2019). O movimento escolanovista considera o aluno como sujeito independente e individual, capaz de realizar sua própria busca por interesses. No Brasil, essas ideias foram difundidas pelos pioneiros da educação na década de 1930, que almejavam uma reconstrução educacional brasileira por meio dos pressupostos da escola nova.

Em todas as abordagens das MAA, compete ao professor a criação de um ambiente de reflexão e autonomia por parte do estudante. Contudo, o professor deve fazer o uso de uma intencionalidade educativa, para que haja a garantia de uma abordagem ativa de ensino perante seus alunos.

Nesse panorama, os planejamentos de aulas demandam mais tempo dos docentes, que precisam inovar, criar e ousar nas aulas que irão promover. Tal tarefa enfrenta desafios pelo fato de que, no Brasil, ocorre uma desvalorização da carreira docente, tendo os professores baixos salários, elevado número de aulas semanais, uma média de 40 alunos por turma e infraestrutura precária das escolas.

Para a garantia de uma qualidade nas aulas com MAA é preciso que haja acesso a recursos materiais e condições dignas de trabalho para os docentes. Ressalta-se também a necessidade de uma teorização e constante reflexão, já que um ensino ativo sem uma abordagem teórica e crítica acerca dos desdobramentos implica em desconhecimento, o que acaba se tornando apenas uma ação automática, acomodada, gerando assim, a ineficácia de métodos ativos (Diesel; Baldez; Martins, 2017).

Como se percebe, a ausência do tempo necessário para apropriação e preparação das aulas, a dificuldade em constatar a aprendizagem dos alunos em curto espaço de tempo e os desafios para manter a disciplina nos espaços educativos também estão entre os obstáculos para a implementação das MAA pelos docentes (Mota; Rosa, 2018).

É de se referir também que para tal conhecimento vivenciado é indispensável estar conexo com o estudo científico. Para isso, “[...] é importante perceber que não se trata de uma ação voluntarista, desprovida de sentido ou que despreze os aspectos intelectuais [...]” (Gomes; Brettas, 2022, p. 332). A escola deve despertar o interesse aos estudantes para que, assim, ocorram atividades práticas atreladas a esse conhecimento científico. Educar seria então levar alguém a refletir sobre sua própria ação baseada na ciência.

Por meio das MAA, o aluno passa a se afirmar como um sujeito que pensa por si mesmo. Posto isso, “[...] fica evidente, então, a necessidade de uma escola que dê voz aos alunos e tenha princípios pedagógicos que

respeitem seus ritmos e interesses próprios” (Kfourri *et al.*, 2019, p. 134). As MAA defendem, assim como a Escola Nova, que aprender a pensar é executar o pensamento, é experimentá-lo.

Em uma sala de aula em que se pratica métodos ativos, o professor não é o único a ensinar, há o incentivo ao diálogo não só entre as crianças, mas conjuntamente entre professor e aluno. Crianças como indivíduos naturalmente curiosos, podem coletivamente se questionar, levantar hipóteses, buscar recursos e assim transformar o que foi uma simples curiosidade em aprendizado, “[...] os quais aproximam os conteúdos curriculares da realidade vivida da comunidade local e seu alunado” (Silva *et al.*, 2019, p. 1). O que torna a experiência como um fator indissociável nesse caso.

O ensino ativo contribui em uma sondagem com relação aos níveis de aprendizagem dos alunos e suas respectivas dificuldades, já que se pode “[...] oferecer propostas mais personalizadas, monitorando-as, avaliando-as em tempo real, o que não era possível na educação mais massiva ou convencional” (Moran, 2018, p. 1). A exemplo da aprendizagem baseada em problemas e a aprendizagem baseada em projetos, as MAA possibilitam um maior interesse dos alunos, instigam o desenvolvimento de aspectos cognitivos, como a criatividade e a motivação (Moran, 2018).

Tendo em vista a caracterização apresentada sobre as MAA, nota-se que não basta implementá-las, mas é preciso também que o educador se aproprie dos pressupostos epistemológicos da educação, principalmente sobre como os educandos aprendem.

### **Os pressupostos epistemológicos e as teorias pedagógicas nas práticas e saberes em educação**

O processo de reflexão dos saberes e práticas docentes implicam em uma educação, que tem como matéria prima o conhecimento, que está ligada ao modo como cada educador tem uma concepção (nem sempre consciente e reflexiva) acerca do conhecimento e a maneira que buscam desenvolver o ensino a partir da sua trajetória acadêmica que sucessivamente se respalda em práticas pedagógicas. E toda prática pedagógica tem como base uma visão de conhecimento que se conjectura em uma teoria de aprendizagem.

Entre os pressupostos epistemológicos da educação, podemos citar o inatismo, a teoria comportamentalista, o construtivismo e a histórico-cultural.

Para os inatistas, as ideias estão presentes na nossa mente, independente da experiência. Por isso, as habilidades, as qualidades e as

aptidões são naturalmente preparadas. O conhecimento deve partir do aluno (já que ele possui um saber associado à sua carga genética). Defende-se que o professor deve interferir o mínimo possível no processo de ensino e aprendizagem, pois o aluno traz esse conhecimento desde seu nascimento. Cabe ao professor despertar, facilitar a consciência desse conhecimento, possibilitando que o aluno desenvolva saberes a partir do fator maturacional. Observa-se algumas semelhanças com a tendência pedagógica escolanovista.

Por outro lado, comportamentalismo está muito associado à tendência pedagógica tradicional. Considera-se que o conhecimento vem de fora, é exterior ao sujeito, o professor é detentor de todo saber, ele deposita os conteúdos para que os alunos aprendam. O professor desconsidera as experiências prévias dos estudantes.

Por conseguinte, têm-se o construtivismo. Jean Piaget é considerado um dos principais representantes dessa epistemologia, que estuda o conhecimento a partir do desenvolvimento cognitivo. Para Piaget, o conhecimento se dá através da relação do objeto e o sujeito, estabelecendo um princípio ativo de representações próprias que o sujeito interpreta sobre determinado objeto (Castañon, 2018).

Na perspectiva construtivista, o professor se coloca como um mediador na relação entre o aluno e o conhecimento. O desenvolvimento da inteligência ocorre pelas ações entre o indivíduo e o meio, de modo que não há uma inteligência inata, mas também não existe passividade ao meio submetido.

Castañon (2018, p.10), por meio dos seus estudos sobre o construtivismo de Piaget, relata que "somos ativos quando interpretamos a experiência para assimilá-la aos nossos esquemas e teorias, e somos ativos quando mudamos nossos esquemas e teorias de forma a acomodarem-se à realidade". Então, o aluno tem a autonomia de construir e organizar seu conhecimento, e quanto mais ele é adquirido, mais elaborada sua aprendizagem se torna.

O quarto pressuposto epistemológico, denominado de Histórico-Cultural, tem como principal expoente, Vygotsky.

A concepção de Vygotsky sobre as relações entre desenvolvimento e aprendizado, e particularmente sobre a zona de desenvolvimento proximal, estabelece forte ligação entre o processo de desenvolvimento e a relação do indivíduo com seu ambiente sócio-cultural e com sua situação de organismo que não se desenvolve plenamente sem o suporte de outros indivíduos de sua espécie (Oliveira, 1993, p. 61).

Tanto o construtivismo, quanto a teoria Histórico-Cultural, tiveram influência da fenomenologia.

Tendo como fundamento as diferentes teorias da aprendizagem, surgiram ao longo da história as teorias pedagógicas. Na perspectiva de Saviani (1992), a Pedagogia tradicional, Pedagogia nova e Pedagogia Tecnícista, consideradas como teorias não críticas; as teorias crítico-reprodutivistas e as teorias críticas, sendo ele o defensor do que passou a se chamar teoria histórico-crítica.

Os pressupostos epistemológicos da educação também embasam as tendências pedagógicas. Na perspectiva de Luckesi (1994), que é semelhante ao posicionamento do educador José Carlos Libâneo, são elas: 1) Pedagogia liberal (Tradicional, Renovada progressivista, Renovada não-diretiva, tecnicista) e 2) Pedagogia Progressista (Libertadora, Libertária e Crítico-Social dos Conteúdos). Observa-se fortes semelhanças entre a tendência pedagógica Crítico-Social dos Conteúdos, defendida por José Carlos Libâneo e a teoria Histórico-Crítica, de Dermeval Saviani.

Diante do exposto, é possível buscar aspectos que se assemelham e se distanciam entre os pressupostos epistemológicos, as teorias da educação, as tendências pedagógicas, com as MAA.

## **As Metodologias Ativas de Aprendizagem na perspectiva da Filosofia da Educação**

A partir dos pressupostos epistemológicos, das teorias da educação e das tendências pedagógicas, busca-se aqui fazer uma relação de aproximação e/ou distanciamento de autores consagrados da área da filosofia da educação sobre o que atualmente se denomina MAA. Realizamos um recorte, nos atendo a dois filósofos consagrados pela tradição filosófica (Jean-Jacques Rousseau e John Dewey) e dois pensadores da educação brasileira com elevada projeção na área da Filosofia da Educação (Paulo Freire e Dermeval Saviani).

### **Jean-Jacques Rousseau**

Rousseau (1712-1778), filósofo suíço que influenciou diversos outros pensadores da educação, apresentou em sua obra pedagógica *Emílio ou da Educação*, concepções sobre a infância e uma nova proposta de educação, sendo crítico e gerando rupturas com a educação jesuíta. Opunha-se à tendência de fazer da criança um adulto em miniatura, a considerando como um ser incompleto, em que deveria memorizar e reproduzir aquilo que lhe era ensinado, sem qualquer reflexão ou assimilação pensada de forma crítica.

Para Rousseau, a criança aprende de modo diferente e em diferentes fases do seu desenvolvimento, e por isso não se deve apressá-la. Nessa perspectiva, é de se considerar o seu crescimento natural, de modo que esse progresso se respalde na autonomia e liberdade da criança, em que ela esteja ativamente ligada ao meio em que está inserida. Para o filósofo genebrino:

Tratai vosso aluno de acordo com a idade. Situai-o de início em seu lugar e conservai-o tão bem que dali ele não tente mais sair. Então, antes de saber o que é sabedoria, ele praticará a mais importante lição dela. Nunca o mande fazer algo, seja o que for no mundo, absolutamente nada. Não lhe deixeis sequer imaginar que pretendeis ter alguma autoridade sobre ele [...] (Rousseau, 2022, p. 84).

O filósofo defende uma educação voltada para a vida prática da criança, com finalidade de estabelecer sua autonomia e explorar suas individualidades, sendo o educador um "mediador" nesse processo. Com isso, o professor deve propor mediações que incitem a reflexão e a liberdade da criança, além de pensar em um ambiente que ela se sinta à vontade para se expressar.

Para Rousseau (2022), o aluno (Emílio) não pode ser repreendido por uma lição verbal ou castigo, ele aprenderá pela experiência de viver. O mesmo deve saber agir e pensar quando lhe convém, é importante que incite, provoque o desejo de aprender, seguir seus sentimentos, suas vontades, etc. Aspecto esse, que se compararmos com o uso das MAA, há semelhanças, dado que ao aplicar uma metodologia ativa, o aluno é envolvido por uma provocação que o coloca em autoaprendizado, e consequentemente, pela experiência de viver.

Nota-se uma aproximação entre a teoria rousseauiana e as MAA, haja vista que “[...] em seu ideário, privilegia a formação humana pelo convívio social, deixando ‘livre’ o discente, mas aguçando suas potencialidades e capacidades, a fim de que a aprendizagem ocorra de maneira natural e saudável” (Utta; Utta; Gonzáles, 2019, p. 10).

A teoria rousseauiana de educação propaga a ideia de um ensino ativo, em que o aluno é atuante na construção do seu conhecimento e consequentemente se aproximam das MAA, que possuem um propósito de promover autonomia e experiências que incitem os alunos a refletirem de forma crítica, sendo essas características presentes na concepção do filósofo.

## John Dewey

O movimento da escola nova no Brasil se pautou nos ideais norte-americanos, sendo os estudos de John Dewey (1859-1952), filósofo e pedagogo, inspiradores para a implementação de um ensino focado na experimentação como primazia em relação ao acúmulo de conhecimentos. Por isso, a resolução de problemas, a criação de hipóteses perpetuadas por uma experimentação vivenciadas pela realidade do aluno, ou seja, pelo contexto em que vive, deveriam ocorrer para que o conhecimento fosse adquirido (Silvia; Cunha, 2021).

Dewey não fazia distinção entre a sociedade e a escola, a educação não se limita apenas a sala de aula, mas se faz presente em todas as experiências, relações e interações dos educandos, sendo muito mais que uma simples preparação para o futuro ou para se viver em sociedade, a escola é, então, a própria sociedade. Para ele, a partir da condição do desenvolvimento individual, o aprendizado só se faz por meio da sociabilidade e a capacidade do indivíduo de construir experiências. Por isso “[...] o ensino é necessariamente uma atividade engajada no meio em que se está inserido, sendo este um dos pressupostos que norteiam seus escritos pedagógicos” (Gomes; Brettas, 2022, p. 333).

O filósofo pragmatista considerava fundamental a relação entre o sujeito com o meio em que vive, sendo esse um fator que se aproxima das MAA, pois elas permitem que o aluno se torne ativamente intrínseco e interaja com o seu meio, estabelecendo relações e experiências ligadas ao contexto de cada aluno. O teórico aponta que para adquirir conhecimento,

[...] Sua vida e experiência não podem consistir em sensações atomizadas momentâneas, auto enclausuradas. Sua atividade está em referência com o ambiente e com o que já aconteceu ou está para acontecer. Esta organização, intrínseca à vida, torna desnecessária uma síntese sobrenatural e sobre-empírica, ao mesmo tempo em que ministra a base e o material para o desenvolvimento da inteligência como fator organizador da experiência (Dewey, 2011, p. 94).

Dewey (2023) defende que a educação progressiva é mais humana e democrática, ao contrário da educação tradicional, que possui caráter autoritário. Ao passo que a primeira proporciona a continuidade de experiências, a segunda carece de uma filosofia da educação que fundamente as suas experiências, sendo elas, experiências erradas.

A escola, na perspectiva deweyana, é um princípio social ativo, e não mero preparo para viver em sociedade. Nessa perspectiva, Gomes e Brettas (2022) afirmam que para o teórico norte-americano, não há dissociação entre a escola e a vida, ou seja, o sujeito está diretamente

ligado às práticas escolares para estabelecer sua construção na sociedade, sendo assim, por meio das experiências vivenciadas, que se permite a formação desse indivíduo com o meio.

Anísio Teixeira (1900-1971) foi um dos difusores do movimento escolanovista, e idealizadores do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, sobretudo, inspirado nos ideais deweyanos e nos processos de ensino-aprendizagem progressivos. Esse pensador da educação brasileira foi o primeiro intelectual responsável por trazer o pensamento de Dewey para o Brasil. Isso ocorreu principalmente pelo fato de frequentar, em 1927, a Universidade de Columbia, onde Dewey era professor. Nesse contexto, Teixeira realizou seu mestrado sendo orientado pelo filósofo estadunidense (Pedrosa; Silva, 2020).

Ninguém aprende sendo obrigado a aprender, o aprendizado não seria algo impositivo mas um processo natural. Para Dewey, o professor deve conhecer os educandos, dar liberdade para eles pensarem, ao passo que aprendem melhor quando realizam atividades relacionadas ao conteúdo em sala de aula, e é essencial que eles saibam o porquê estão aprendendo, qual o significado de determinada atividade. Nessa perspectiva, se o professor ensinar algo a eles associado com aquilo que estão vendo, vivenciando, experimentando, torna-se um aprendizado completo e que se tem a concentração dos estudantes, “[..] ao passo que quando o conhecimento é vinculado com outros conhecimentos, de forma transdisciplinar, juntamente com a experiência, o educando consegue apreendê-lo melhor e de forma mais crítica” (Mendonça; Adaid, 2018, p.149).

Observa-se que “a teoria de John Dewey fundamenta teoricamente as metodologias ativas e ele diz que não pode dissociar a vida e a educação, o aluno ‘aprende fazendo’ [...]” (Uzun, 2021, p. 157).

## **Paulo Freire**

O filósofo Paulo Freire se posiciona contra um ensino que não se vivencie a curiosidade, a criatividade, que se mantenha nos modismos tradicionais, em que o educador apenas deposita conhecimento, a chamada educação bancária. Com isso, um ensino que pense para além do comodismo, é um ensino que movimenta o aluno em busca de torná-lo consciente para uma prática libertadora. O uso de MAA também é uma oposição à educação bancária. Nesse sentido:

[...] Surge a necessidade de os professores buscarem novos caminhos e novas metodologias de ensino que foquem a interação entre os sujeitos (professor/aluno,

aluno/aluno, professor/professor), o protagonismo e a postura crítica e autônoma dos estudantes, a fim de promover efetivamente aprendizagens significativas. Assim, atitudes como oportunizar a escuta aos estudantes, valorizar suas opiniões, exercitar a empatia, responder aos questionamentos, encorajá-los, dentre outras, configuram pontos de encontro entre as ideias de Freire e a abordagem pautada pelo método ativo (Diesel; Baldez; Martins, 2017, p. 284).

Assim, em uma concepção freiriana, para que haja de fato uma aprendizagem significativa, é preciso uma ação problematizadora, que opere a conscientização dos indivíduos, que reflita na importância de olhar e abordar os diferentes contextos sociais dos educandos. Com o intuito de promover experiência contextualizada a partir da realidade deles, e um conhecimento de mundo, buscando ampliar a visão sobre ele para os educandos, considera-se a relação professor e aluno constituída por uma prática dialógica e emancipadora. Lima (2017) explica que:

Também considerado uma educação problematizadora, o método de Paulo Freire está orientado para a realidade e apresenta três etapas, sendo a primeira focada na leitura de mundo. Essa leitura é obtida por meio de uma investigação temática, considerando-se as vivências e experiências dos educandos. A partir de palavras geradoras, identificadas nessa investigação, segue-se a tematização. Nela, ocorre o compartilhamento dos sentidos atribuídos às palavras geradoras de modo a fundamentar a terceira etapa. Na problematização, palavras e sentidos são dialogados e colocados em reflexão, visando à transformação do mundo lido (Lima, 2017, p. 427).

As abordagens das MAA podem se aproximar do método freireano, desde que realmente sejam significativas e problematizadoras, que o pensamento crítico ocorra por intermédio da prática social, de modo que a aplicação de um espaço envolvido por meio de diálogo, reflexão e mobilização na construção do conhecimento composto pelas práticas sociais, sem dissociá-lo da teoria.

Outro ponto sobre Freire que também se aproxima das MAA, é justamente sua concepção sobre o fazer e o pensar sobre o fazer, o qual implica consideravelmente em um ensino ativo, em que a prática se torna tão importante quanto a teoria, para que assim, o educando se torne também produtor de saberes. Além disso, fica evidente sua abordagem sobre uma educação problematizadora em que se relaciona com a interpretação crítica do aluno sobre a realidade, o qual se dá em aulas onde existem o diálogo e uma movimentação dos estudantes, ou seja, aulas ativas, que ocorrem com uma investigação incisiva sobre determinado assunto a fim de despertar o educando para uma consciência transformadora (Lopes; Gomes, 2022).

Para Freire, teoria e prática devem se ligar conjuntamente, pensando em uma pedagogia de ação transformadora, conforme relata: “A teoria sem a prática vira 'verbalismo', assim como a prática sem teoria, vira ativismo. No entanto, quando se une a prática com a teoria tem-se a práxis, a ação criadora e modificadora da realidade” (Freire, 1996, p. 25). Portanto, utilizar as MAA considerando apenas a prática, é se distanciar da teoria freireana, que valorizava também a teoria.

## **Dermeval Saviani**

O pesquisador Dermeval Saviani, em sua Pedagogia Histórico-Crítica, apresenta questões atribuídas à provocação de reavaliar processos, buscar novas alternativas de ensino (que pode apresentar diferentes composições do trabalho pedagógico para que a escola cumpra seu papel social) e conseqüentemente, desviar do senso comum ao questionar o *status quo* e as práticas reprodutoras em que nele se inserem. Para Saviani (2019) é indispensável associar teoria e prática, já que ter um embasamento teórico implica na sua prática social. Para o referido autor:

O ponto de partida metodológico da pedagogia histórico-crítica não é a preparação dos alunos, cuja iniciativa é do professor (pedagogia tradicional), nem a atividade, que é de iniciativa dos alunos (pedagogia nova), mas é a prática social (primeiro momento), que é comum a professores e alunos. Essa prática comum, porém, é vivenciada diferentemente pelo professor e pelos alunos (Saviani, 2019, p. 75).

Nessa perspectiva, as MAA abarcam uma fundamentação teórica distinta da Pedagogia Histórico-Crítica. A primeira advoga que o aluno deve ser protagonista do processo de ensino e aprendizagem, ao passo que a segunda assume a relação dialógica entre professor e aluno é necessária.

Saviani (2013, p. 431) assume um posicionamento crítico em relação à resignificação que passou a existir sobre os ideais da Escola Nova e que passaram a ser amplamente difundidos no Brasil a partir da década de 1990:

O lema “aprender a aprender”, tão difundido na atualidade, remete ao núcleo das ideais pedagógicas escolanovistas. Com efeito, deslocando o eixo do processo educativo do aspecto lógico para o psicológico; dos conteúdos para os métodos; do professor para o aluno; do esforço para o interesse; da disciplina para a espontaneidade, configurou-se uma teoria pedagógica em que o mais importante não é ensinar e nem mesmo aprender algo, isto é, assimilar determinados conhecimentos. O importante é aprender a aprender, isto é, aprender a estudar, a buscar conhecimentos, a lidar com situações novas. E o papel do professor deixa de ser o daquele que ensina para ser o de auxiliar o aluno em seu próprio processo de aprendizagem.

As MAA, que são influenciadas pela Pedagogia Nova, podem oferecer um ensino raso, ampliando as desigualdades escolares já existentes no país. Não se trata de retornar ao conteudismo (educação bancária) propagado pela Pedagogia Tradicional, mas de possibilitar que as camadas populares, por meio de uma educação crítica, tenham acesso aos conteúdos que a camada dominante recebe.

Os estudos de Saviani se articulam por um método que supere aqueles considerados tradicionais, mas os novos também. Para Dermeval Saviani, deve-se constituir uma educação que valorize os interesses populares, com o intuito de uma emancipação intelectual. Nesse sentido, é importante que prevaleça um método de ensino que disponha a ação dos estudantes, em que o questionamento se conduza como um fator fundamental no processo educacional do aluno.

Ao passo que Saviani defende um ensino que problematize e que possibilite aos estudantes o alcance de níveis elevados da compreensão da prática social, também critica abordagens que implicam somente na ação do aluno, colocando-o como papel central nesse processo. Entende-se que:

[...] A Pedagogia Histórico-Crítica constitui-se como uma proposição para as atividades escolares que surge da crítica às pedagogias hegemônicas – Tradicional, Nova e Tecnista. Estas pedagogias são chamadas por Saviani de pedagogias não críticas, porque não tem como finalidade desvelar o real, mas propõem-se a ajustar o sujeito ao meio de forma submissa e sem autonomia (Borge; Sbardelotto, 2017, p. 473).

Para que haja uma aproximação entre as MAA e a Pedagogia Histórico-Crítica, deve-se permitir que o aluno atue como agente transformador da realidade na qual está inserido, visto que "baseiam-se em formas de desenvolver o processo de aprender, utilizando experiências reais ou simuladas, visando às condições de solucionar, com sucesso, desafios advindos das atividades essenciais da prática social, em diferentes contextos" (Berbel, 2011, p.29).

Na perspectiva de Saviani, deve-se evitar um ensino que não corrobora para uma "reflexão-na-ação". É preciso que se considere a teoria também, já que o ato de questionar/refletir necessita de uma contínua formação teórica. Destarte, as MAA que focam apenas na prática tendem a esvaziar a formação teórica e crítica dos estudantes.

## **Considerações Finais**

A pesquisa assumiu uma fundamentação em pressupostos teóricos da Filosofia da Educação, tendo o recorte em quatro autores/pensadores com

elevado número de citações nessa área. Buscou-se evidenciar possíveis críticas e defesas da implementação de MAA a partir desses referenciais.

Constatou-se que as MAA possuem muitas características que se aproximam da teoria rousseauiana, deweyana e freireana. Não obstante, a Pedagogia Histórico-Crítica de Dermeval Saviani possui muitas ressalvas no que tange aos ideais das MAA, que são herdados do movimento escolanovista.

Compete aos educadores, antes de propor uma abordagem das MAA para os estudantes, levar em consideração os estudos teóricos e seus pressupostos epistemológicos. Assim, o educador ciente não só da sua intencionalidade, mas também dos contextos sociais dos estudantes envolvidos, das suas limitações, pode adotar a abordagem mais adequada para a formação dos discentes.

Para que as MAA, na perspectiva desses teóricos da Filosofia da Educação, sejam utilizadas de modo apropriado na educação, deve-se: 1) valorizar não somente a prática, mas também a teoria; 2) considerar também a necessidade de acesso aos conteúdos que são legados às camadas dominantes, para que as camadas populares, por meio de uma educação crítica, tenham condições de lutar pela transformação social; 3) lembrar que a educação é um ato político, e que a formação dos estudantes não deve ser esvaziada de conteúdos éticos, políticos e sociais; 4) entender que não é só o aluno que está no centro do processo de ensino e aprendizagem, mas que o professor também é fundamental nessa relação.

Para estudos posteriores, é recomendável abordar as perspectivas teóricas de outros filósofos e pesquisadores da educação que são referência na área de Filosofia da Educação.

## Referências

BERBEL, N. A. N. As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes. **Semina: Ciências Sociais e Humanas**, Londrina, v. 32, n. 1, p. 25-40, jan./jun. 2011.

BORGE, L. F. P.; VANICE, S. S. O ensino na educação superior: uma análise da metodologia “trezentos” e sua relação com a pedagogia histórico-crítica. **Revista Inter. Educ. Sup.**, v. 3, n. 3, p. 468-477, Campinas, SP, set/dez., 2017. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/riesup/article/view/8650618/16831>. Acesso em: 22 jun. 2024.

CASTAÑÓN, G. A. O que é construtivismo? **Cadernos de História e Filosofia da Ciência**, v. 1 n. 2: Série 4, 2015.

DEWEY, J. **Experiência e Educação**. Editora Vozes, 2023.

DEWEY, J. **Reconstrução em filosofia**. São Paulo: Ícone, 2011.

DIESEL, A.; BALDEZ, A. L. S.; MARTINS, N. Os princípios das metodologias ativas de ensino: uma abordagem teórica. **Revista Thema**, 14(1), p. 268-288, 2017.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GOMES, A. L.; BRETTAS A. C. F. O movimento escolanovista e os antecedentes históricos das metodologias ativas. **Contemporanea - Revista de Ética e Filosofia Política**, v. 2, n. 2, p. 320-336, 2022.

KFOURI, S. F. *et al.* Aproximações da Escola Nova com as Metodologias Ativas: Ensinar na Era Digital. **Rev. Ens. Educ. Cienc. Human.**, v. 20, n. 2, p. 132-140, 2019.

LIMA, V. V. Espiral construtivista: uma metodologia ativa de ensino-aprendizagem. **Interface (Botucatu)**, Botucatu, v. 21, n. 61, p. 421-434, Jun. 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1807-57622016.0316>. Acesso em: 20 jul. 2023.

LOPES, C. B.; GOMES, I. R. Reflexões sobre o legado de Paulo Freire e a EPT: metodologias ativas para práticas educativas. **Revista Cesumar**, v.27 n. 1, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.17765/2176-9176.2022v27n1.e10706>. Acesso em: 12 out. 2023.

LORIERI, M. A. INTRODUÇÃO. Perspectivas da Filosofia da Educação. *In*: SEVERINO, A. J.; ALMEIDA, C. R. S. de; LORIERI, M. A. (org.). **Perspectivas da filosofia da educação**. São Paulo: Cortez, 2011.

LUCKESI, C. C. **Filosofia da educação**. São Paulo: Cortez, 1994.

MENDONÇA, S; ADAID, F. A. P. Experiência e educação no pensamento educacional de John Dewey: teoria e prática em análise. **Prometeus: Filosofia em Revista**, 11 (26), 2018.

MORAN, J. Metodologias ativas para uma aprendizagem profunda. *In*: MORAN, José; BACICH, Lilian (org.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso, 2018.

MOTA, A. R.; ROSA, C. T. W. da. Ensaio sobre metodologias ativas: reflexões e propostas. **Espaço Pedagógico**, v. 25, n. 2, Passo Fundo, p. 261-276, maio/ago., 2018. Disponível em: <http://seer.upf.br/index.php/rep/article/view/8161>. Acesso em 01 fev. 2023.

NISKIER, A. **Filosofia da educação: uma visão crítica**. 3 ed., São Paulo: Edições Loyola, 2012.

OLIVEIRA, M. K. de. **Vygotsky: Aprendizado e desenvolvimento, um processo sócio-histórico**. Editora Scipione, 1993. 111 p.

PEDROSA, J. G.; SILVA, R. S. V. As viagens pedagógicas do jovem Anísio Teixeira à Europa (1925) e Estados Unidos da América (1927) e sua inclinação definitiva para a educação pública. **Educação em Foco**, v. 23, n. 40, p. 153-173, 2020.

ROUSSEAU, J. J. **Emílio ou da Educação**. Trad. Thomaz Kawauche. São Paulo: Editora Unesp, 2022.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia**. Polêmicas do nosso tempo. 26 ed. Campinas, SP: Editora Autores Associados, 1992.

SAVIANI, D. **História das Ideias Pedagógicas no Brasil**. 4 ed, Coleção Memória da Educação, Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**, quadragésimo ano: novas aproximações. Campinas: Autores Associados, 2019.

SEVERINO, A. J. Filosofia da Educação: o desafio do pensar a educação nos países e comunidades lusófonas. *In*: SEVERINO, A. J.; ALMEIDA, C. R. S. de; LORIERI, M. A. (org.). **Perspectivas da filosofia da educação**. São Paulo: Cortez, 2011.

SILVA, F. G. A. *et al.* **O futuro do ensino: metodologias ativas na prática docente**. CONEDU VI Congresso Nacional de Educação. 2019.

UTTA, B. P.; DE AQUINO UTTA, Á. K. S.; GONZÁLEZ, F. E. As metodologias Ativas: Aproximações teóricas. *In*: **Anais**. VI Congresso Nacional de Educação, Fortaleza, Ceará, 2019. Disponível em: [https://www.editorarealize.com.br/editora/ebooks/conedu/2019/ebook3/PROPOSTA\\_EV127\\_MD4\\_ID7010\\_01082019231127.pdf](https://www.editorarealize.com.br/editora/ebooks/conedu/2019/ebook3/PROPOSTA_EV127_MD4_ID7010_01082019231127.pdf). Acesso em: 22 jun. 2024.

UZUN, M. L. C. As principais contribuições das Teorias da Aprendizagem para a aplicação das Metodologias Ativas. **Revista Thema**, v. 19, n. 1, p. 153-163, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ifsul.edu.br/index.php/thema/article/view/1466/1766>. Acesso em: 22 jun. 2024.



# Princípios e conceitos de Direitos Humanos para formação de uma consciência cidadã: um estudo junto a crianças de um projeto social

Eduarda Rosa Silveira<sup>1</sup>  
Mariana Pereira Leandro<sup>2</sup>  
Márcia Pereira Cabral<sup>3</sup>

## Introdução

Este artigo apresenta os resultados da pesquisa intitulada “Princípios e conceitos de Direitos Humanos para formação de uma consciência cidadã: um estudo junto a crianças de um projeto social”, apresentada como trabalho de conclusão de curso no ano de 2022. Ela teve como objetivo investigar possíveis caminhos para construir conceitos de Direitos Humanos junto a crianças de 8 a 10 anos de idade de um projeto social visando a uma formação reflexiva voltada à construção da cidadania. Diante do exposto, tivemos como problemática da pesquisa a seguinte questão: “Quais os possíveis caminhos que podem ser trilhados para se construir a noção dos conceitos de Direitos Humanos com crianças de 8 a 10 anos de modo a contribuir para sua formação cidadã?”

Partimos da premissa da importância da Educação em Direitos Humanos, seja em espaços formais ou não formais, que visa contribuir para a formação das crianças como agentes de transformação social no espaço em que vivem e convivem. Assim, é primordial que a abordagem pedagógica se volte ao desenvolvimento de uma consciência cidadã, que alicerçará o cumprimento de seus papéis sociais como cidadãos e cidadãs. Desse modo, acreditamos que a cidadania começa pela educação.

A pesquisa se justificou pela relevância do tema, pois é necessário discutir e refletir a fundo a temática para que possamos construir um futuro

---

<sup>1</sup> Licenciada em Pedagogia. Universidade do Estado de Minas Gerais – UEMG. E-mail: silveiraeduarda\_rosa@outlook.com. Link do Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5959871051741318>.

<sup>2</sup> Licenciada em Pedagogia. Universidade do Estado de Minas Gerais – UEMG. E-mail: maripereira16@hotmail.com.br. Link do Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6191045030172313>.

<sup>3</sup> Licenciada em Geografia e Pedagogia. Doutora em Geografia. Docente do curso de Pedagogia na Universidade do Estado de Minas Gerais – UEMG. E-mail: marcia.cabral@uemg.br. Link do Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5465388693899995>

mais justo e igualitário para todos. Isso vem ao encontro da necessidade de problematizar e contribuir com a construção da criticidade das crianças voltada para os Direitos Humanos, promovendo um ambiente que propicie a consciência de que eles são sujeitos de direito.

Tivemos como lócus da pesquisa um projeto social, desenvolvido por uma Organização Não Governamental (ONG) da cidade de Piumhi - MG, voltado a crianças, adolescentes e jovens que se encontram, na maioria das vezes, em situações de vulnerabilidade social. Diante desse fato, percebemos a necessidade de refletir juntos a essas crianças seus direitos e deveres e também os conceitos relacionados a Direitos Humanos e cidadania.

### **Conceitos e princípios acerca dos Direitos Humanos**

Para discutir sobre a temática, devemos, inicialmente, compreender o que são os Direitos Humanos. Conforme garantido por lei, todo ser humano possui direitos fundamentais, como o direito à saúde, à educação, à segurança, entre muitos outros. Toda pessoa é digna de direitos e esses direitos podem nos transformar e, também, transformar nossos espaços em lugares ainda melhores (Campos, 2018).

O conceito de Direitos Humanos passou a ser discutido e refletido a partir da Declaração Universal dos Direitos Humanos – DUDH (1948), que foi criada após todo terror enfrentado durante a II Guerra Mundial, com o objetivo de resguardar os direitos básicos de todas as pessoas no mundo.

Diante disso, faz-se necessário refletir sobre o que são e quais são esses direitos essenciais à dignidade humana. Tendo por base a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), todas as pessoas possuem seus direitos, sendo eles direitos civis, políticos e sociais. Entende-se por direitos civis, os direitos necessários à liberdade individual e que são expressos pela liberdade de ir e vir, liberdade de imprensa, liberdade de pensamento e fé, direito à propriedade privada e direito à justiça. Já os direitos sociais e direitos políticos estão ligados. Desse modo, interpretamos os direitos sociais e políticos como a própria concepção de cidadania, que se justifica com a participação ativa na comunidade. Neste contexto, os direitos sociais e políticos estão na garantia à educação, segurança, saúde e outros, além de remeter ao direito de trabalhar e ao direito de participar no exercício do poder político, como eleito ou eleitor (Monteiro; Castro, 2008).

Contudo, apesar de sua importância e sua clareza, conseguimos notar inúmeras violações. Ou seja, não são todas as pessoas que possuem todos e os mesmos direitos garantidos na prática, pois no mundo há diferentes

tipos de desigualdade e discriminação “[...] como racismo, xenofobia, machismo e outros – e que eles estão na base da privação seletiva de Direitos Humanos” (Bragato, 2016, p. 1821).

Acreditamos que seja essencial compreender a existência e a finalidade dos Direitos Humanos a fim de desenvolver a consciência cidadã. A DUDH (1948), em seu artigo 2º, traz que todo ser humano tem capacidade de usufruir em totalidade de seus direitos e as liberdades estabelecidas, sem distinção de qualquer espécie (Unesco, 1948). Porém, para desfrutar efetivamente desses direitos, é necessário o conhecimento da existência deles. Assim, Sadek (2011) ressalta a importância de falar sobre os direitos, pois são eles que fornecem os limites da igualdade e os instrumentos de defesa do cidadão perante as injustiças.

Neste contexto, pensando que todos os seres humanos têm direitos, é fundamental falar da criança como sujeito de direito. Devemos, então, repensar e dar importância ao papel da criança perante a sociedade, considerar sua voz, sua autonomia e seu direito de participação, que muitas vezes não são levados em consideração.

Com isso, conseguimos notar que, em diversos cenários, a participação da criança é restrita e não possibilita a valorização de sua voz. Dessa forma, é preciso romper com esse ciclo, buscando promover a imagem da criança-cidadã e refletir sobre a necessidade de reconhecer as crianças como pessoas capazes de participar como protagonistas e, portanto, sujeitos de direitos. Com isso, acreditamos que a noção de cidadania precisa ser construída desde cedo e que as crianças precisam ser ouvidas, rompendo, assim, com a premissa da invisibilidade.

A história do conceito de “cidadão” vem de muito tempo, sofrendo modificações ao longo da história. Levando em consideração a sua origem, podemos afirmar que “[...] a palavra cidadão vem do latim *civitas*. O conceito remonta à antiguidade, e na civilização grega adquiriu os significados de liberdade, igualdade e virtudes republicanas[...]” (Botelho; Schwarcz, 2012, p 5). Diante do exposto, as noções de cidadania remetem às noções de Direitos Humanos que realçam a missão de garantir a concepção de crianças como sujeitos de direitos ativos e participativos. Tal relação se faz necessária a fim de possibilitar espaços de efetiva atuação, em que todos compreendam quais são suas funções e se sintam capazes de contribuir a uma participação democrática e verdadeira,

Compreender os Direitos Humanos e a concepção de cidadania é fundamental para se partir para a consciência cidadã, a qual entendemos como o ato de estar envolvido plenamente nas questões sociais, tomando decisões e interagindo com o meio de maneira que se viva consciente dos direitos e deveres (Vieira, 2011).

Diante disso, é evidenciada a necessidade da criação de verdadeiros espaços de participação infantil que possibilitem simultaneamente uma inserção social das crianças e o acesso aos seus direitos de cidadania e de participação ativa, podendo ser estabelecido por meio da participação da criança na sociedade, em diversos espaços, como na escola ou em espaços de educação não escolar. Tais espaços podem vir a garantir a verdadeira participação da criança, por meio da utilização de estratégias que assegurem a sua efetiva valorização como ator social e como cidadão (Freire-Ribeiro, 2011).

Isso visa gerar impactos positivos na vida das crianças, de modo que a participação, a autonomia, a liderança, o respeito à opinião, a criticidade e a capacidade de assumir responsabilidade sejam constantes em suas vidas, o que leva a uma participação efetiva em seus espaços de vivência.

### **Educação em DH e formação cidadã em espaços de educação não formal**

É notório que os países que mais violam os Direitos Humanos carregam as marcas de uma sociedade fragilizada pela discriminação, pelo preconceito e pelas mais variadas formas de racismo e intolerância e que a ideia de Direitos Humanos permanece distante da realidade (Benevides, 2004).

Nessa perspectiva, importa consolidar e (re)significar as noções de Direitos Humanos e cidadania, a fim de recuperar e elucidar os avanços vivenciados ao longo do tempo. A educação em Direitos Humanos<sup>1</sup>, nessa perspectiva, contribui também para a criação de uma cultura universal direcionada ao respeito aos direitos e liberdades fundamentais do ser humano, além de desenvolver o senso de dignidade e a prática da tolerância e do respeito à diversidade de gênero e cultura e de aumentar a possibilidade de todas as pessoas participarem efetivamente de uma sociedade livre (Brasil, 2003).

A educação hoje é um direito fundamental e obrigatório por lei em nosso país. A Constituição Federal de 1988, no Art. 23, determina que é competência comum da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios proporcionar os meios de acesso à cultura, à educação, à ciência, à tecnologia, à pesquisa e à inovação. Além disso, determina o

---

<sup>1</sup> Assumiremos no trabalho o conceito de educação em direitos humanos por Candau e Sacavino (2013, p. 61) a qual “A educação em Direitos Humanos deve transmitir as histórias de sucesso do poder deles, e sua palavra-chave é empoderamento. [...] não se reduz a alguns temas do currículo, mas constitui uma questão da filosofia e da cultura da escola. A educação em Direitos Humanos está orientada à mudança social”.

Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), em seu Art. 4º, que é dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, à dignidade, ao respeito e outros.

É nesse contexto que temos os espaços de educação formal e não formal. Em ambos, é de fundamental importância um trabalho voltado à Educação em Direitos Humanos. No que se refere à educação não formal, foco dessa pesquisa, destacamos que

A educação não formal, enquanto modalidade de ensino/ aprendizagem implementada durante a trajetória de vida das pessoas, pode ser compreendida em seis dimensões: a qualificação dos indivíduos para o trabalho; a adoção e exercício de práticas voltadas para a comunidade; a aprendizagem política de direitos através da participação em grupos sociais; a educação realizada na e pela mídia; a aprendizagem de conteúdos da escolarização formal em modalidades e esferas diversificadas; e, finalmente, a educação para a vida, no sentido de garantir a qualidade de vida (Brasil, 2003, p. 28).

Apesar da educação não formal ser possível de acontecer em diferentes espaços, daremos aqui enfoque às organizações não governamentais (ONGs). Desse modo, entendemos que ONGs são caracterizadas por serem entidades privadas da sociedade civil, sem fins lucrativos, com propósitos específicos que podem ser, por exemplo, defender e promover espaços de educação e cultura, voltados para uma comunidade alvo. O que difere a educação não formal da educação formal é que, na segunda, há um aspecto hierárquico, burocrático e tecnicista mais evidenciado, além de ser representado principalmente pelas escolas e universidades.

Sendo assim, ressaltamos a função e as principais características das ONGs, pois é nelas que encontramos com mais facilidade as práticas de educação não formal, além de ser onde desenvolvemos a pesquisa de campo nesse estudo. Gohn (2009) destaca que, nos anos de 1980, as ONGs atuavam com os movimentos populares, voltadas para a execução de políticas de parceria entre o poder público e a sociedade, atuando em áreas em que a prestação de serviços sociais era carente ou até mesmo ausente. Como exemplo, podemos citar as ações de educação e saúde para meninos e meninas que vivem em situação de rua, mulheres com baixa renda, dentre outros. Desse modo, percebemos que as instituições de ensino de educação não formal estão bastante engajadas com o desenvolvimento social dos indivíduos atendidos por elas, que comumente se encontram em situações de vulnerabilidade social.

Como destacado, as ONGs se enquadram na esfera da educação não formal, sendo um complemento à educação formal, pois o conceito de

educação vai muito além dos limites da escola, ou seja, engloba as experiências de vida e os processos de aprendizagem que encontramos no dia a dia. A educação não formal é um conceito amplo, sendo assim possível associar a educação não formal fortemente com a aprendizagem dos direitos dos indivíduos enquanto cidadãos e à participação em atividades em grupos (Gadotti, 2012).

Assim, como já ressaltado, o Brasil possui um contexto histórico bastante complexo, marcado pela exploração e subjugação de povos, culturas e grupos sociais. Desse modo, seja em contexto cultural, econômico e político, trata-se de uma história marcada por momentos de muitas lutas sociais. Foi diante dessas novas questões que a sociedade e os governantes começaram a buscar solução de amenizar os problemas sociais, surgindo as ONGs. Isso corrobora com a ideia de que, no geral, a educação não formal possui um papel importante como geradora de transformações através de reflexões sobre a realidade e suas múltiplas variáveis.

Isso vem ao encontro da perspectiva de uma educação transformadora, que prioriza as mudanças de valores, de atitudes, de posições na vida das pessoas, a fim de gerar consciência cidadã, de maneira que estas se desenvolvam plenamente como indivíduos pertencentes a uma sociedade e que atuam dentro dela.

Essa reflexão em torno da educação em D.H. vem ao encontro da ideia de que o indivíduo deve conhecer e defender seus direitos, respeitar os direitos dos outros e estar tão comprometido quanto possível com a defesa da educação em Direitos Humanos (Candau; Sacavino, 2013), partindo da premissa de que a educação deve ser comprometida com a formação de sujeitos de direitos e que nesses sujeitos esteja presente a noção e a afirmação da democracia, da justiça e do reconhecimento da diversidade na sociedade brasileira (Candau, 2012), fazendo com que estes despertem em si a consciência cidadã.

Assim como destaca Silva e Tavares (2011), devemos pensar que garantir o conjunto dos direitos sociais, políticos, civis como políticas públicas é um caminho para assegurar a dignidade humana, não sendo apenas uma questão moral e ética, mas também uma questão política e social. Dessa forma, trata-se de uma perspectiva transformadora e eficiente para o futuro, não somente individual, mas coletivamente, voltada para desenvolver as habilidades de cada cidadão.

## **Caminhos metodológicos: construindo conceitos de direitos humanos e cidadania junto a crianças em situação de vulnerabilidade social**

Com o objetivo de investigar possíveis caminhos para construir conceitos de Direitos Humanos junto a crianças de 8 a 10 anos de idade de um projeto social, que visa à formação reflexiva voltada à construção da cidadania, optamos pela coleta de dados a partir de uma oficina pedagógica. A oficina foi realizada com 15 crianças participantes de um Projeto Social da cidade de Piumhi- MG, chamado “Projeto Reconstruindo Vidas”<sup>4</sup>, sendo este um espaço de educação não formal. A escolha desse projeto em específico se deu pelo fato de o público-alvo dessa instituição ser crianças em situação de vulnerabilidade social.

A metodologia se deu por meio de uma pesquisa experimental baseada na abordagem de Köche (2011). Sobre ela, podemos afirmar que

Na pesquisa experimental, [...] o investigador analisa o problema, constrói suas hipóteses e trabalha manipulando os possíveis fatores. [...] Nesse tipo de pesquisa, a manipulação na quantidade e qualidade das variáveis proporciona o estudo da relação entre causas e efeitos de um determinado fenômeno, podendo o investigador controlar e avaliar os resultados dessas relações (Köche, 2011, p. 122).

A pesquisa é amparada também por uma abordagem qualitativa em busca de explorar e refletir sobre conhecimentos já existentes e novos a se desenvolverem. Segundo Bogdan e Biklen (1994, p. 11), uma investigação qualitativa constitui-se de uma “[...] metodologia de investigação que enfatiza a descrição, a indução, a teoria fundamentada e o estudo das percepções pessoais”, tendo em vista que a pesquisa qualitativa é importante, pois possibilita uma visão mais ampla da investigação, de modo que o principal objetivo é interpretar o fenômeno em observação (Neves, 2015).

A coleta de dados foi feita de forma presencial no prédio do “Projeto Reconstruindo Vidas”, por meio da oficina pedagógica intitulada “Noções de Direitos Humanos para formação de uma consciência cidadã”. Sobre a oficina pedagógica, podemos afirmar que se trata de uma estratégia que visa à construção de conhecimentos de forma participativa e questionadora, que se baseia na realidade das situações e que pode ser desenvolvida por meio de brincadeiras, dramatização, jogos, entre outros (Nascimento *et al.*, 2007).

---

<sup>4</sup> As informações sobre o *Projeto Reconstruindo Vidas* podem ser encontradas no site: <https://www.projettoreconstruindovidas.org.br/>

Essa oficina pedagógica foi organizada por meio de três sequências didáticas. Entende-se por sequência didática diferentes atividades que possui seguimentos que se encadeiam e se articulam ao longo de uma unidade didática (Zabala, 1998).

A primeira sequência didática, intitulada “Primeiros diálogos sobre cidadania e Direitos Humanos”, teve por objetivo uma avaliação diagnóstica, que buscou verificar o conhecimento prévio e as noções de Direitos Humanos e cidadania que as crianças possuíam, além de investigar quais os possíveis caminhos e estratégias a serem utilizados para a abordagem dos temas. A segunda sequência, intitulada “Os Direitos Humanos na minha vida”, teve por objetivo aprofundar e refletir sobre os conceitos dos direitos mais citados pelas crianças na atividade diagnóstica – que foram: estudar, comer e brincar –, além de discutir sobre as possíveis soluções para a falta de direitos de algumas pessoas. E, por fim, a terceira sequência, nomeada “Podemos fazer a diferença: despertando a consciência cidadã”, teve por objetivo ampliar ainda mais as reflexões sobre os Direitos Humanos, ao adentrar e aprofundar nos conceitos de cidadania.

As sequências didáticas foram aplicadas em três dias distintos, com duração de aproximadamente 90 minutos cada, tendo em vista que todas as etapas possibilitavam uma interligação entre o conhecimento das crianças e os conceitos apresentados pelas pesquisadoras.

A coleta dos dados para a pesquisa se deu por meio da observação e registro no diário de campo das pesquisadoras, gravações em vídeo e áudio dos momentos realizados na oficina, posteriormente transcritos, bem como atividades diversas desenvolvidas pelas crianças.

## **Descrição e Análise de Dados**

Iniciaremos, apresentando os resultados e análises da sequência didática 1, que foi a atividade diagnóstica, que buscou investigar quais conceitos e compreensões prévias de Direitos Humanos e cidadania as crianças já possuíam. Serão apresentados os resultados tendo como base as atividades, transcrições dos diálogos e observações do caderno de campo das pesquisadoras.

A sequência didática contou com roda de conversa a fim de discutir sobre os direitos de cada um e seu lugar no mundo, uma vez que a roda de conversa gera um momento significativo devido às diversas oportunidades e possibilidades que busca promover e provocar a partir das novas reflexões naqueles que dela participam (Florek, 2014). Em seguida, realizamos atividades e interações variadas a respeito dos mesmos

direitos, para que, dessa maneira, acontecesse a partilha de saberes e experiência.

Na roda de conversa, questionamos sobre o que as crianças entendiam por Direitos Humanos. Sobre isso notamos que as crianças sabiam pouco a respeito de Direitos Humanos e desconheciam o fato de que elas próprias têm esses direitos. Além disso, sabiam que as pessoas têm direitos, mas desconheciam o termo. Sendo assim, diante do questionamento sobre esse conceito, as crianças não souberam responder e, por isso, notamos a necessidade de aprofundar os conceitos de Direitos Humanos, bem como a relevância de se tratar dessa temática junto às crianças.

Ao questionarmos sobre a violação e privação dos Direitos Humanos, tivemos as seguintes respostas:

“Eu já vi um monte de gente, até uma mulher com um monte de crianças no braço pedindo comida” (Isabely, 9 anos).<sup>5</sup>

“Às vezes eu estou em casa com fome e minha mãe não está em casa aí eu fico com fome” (Guilherme, 9 anos).

Com as falas das crianças, podemos dizer que a violação e privação dos Direitos Humanos acontecem com aqueles que estão à margem da sociedade. Além disso, notamos que elas entendem que as pessoas mais vulneráveis sofrem essa violação, demonstrando consciência das desigualdades sociais.

Durante a roda de conversa, foram apresentadas histórias fictícias, com situações em que os Direitos Humanos de algumas crianças foram violados, tendo o intuito de que, por meio delas, as crianças pudessem aguçar as suas percepções e expressar suas opiniões. Em cada história era violado um direito e, ao final delas, as crianças eram questionadas sobre o que eles achavam de cada situação. Na história 1, foi violado o direito da criança de ir à escola, pois ela precisava ajudar nas tarefas de casa. Sobre esse caso, destacamos as seguintes falas das crianças:

“Eu também acho que tá tirando o direito dele estudar, mas eu acho que está um pouquinho certo também, porquê senão como eles vão comer?” (Isabele, 9 anos).

“E se ele comer na escola? Tem que ser escola pública porque aí ele não paga pra estudar e pode comer lá, porque primeiro lugar é a educação” (Rafael, 8 anos).

---

<sup>5</sup> Utilizamos de nomes fictícios para preservar a imagem das crianças participantes da pesquisa. As falas também foram transcritas de modo fiel à linguagem das crianças.

Hoje, a escola é um direito de todo cidadão e um dever do Estado. Na Constituição Federal de 1888, fica claro que a educação é direito de todos e dever do Estado e da família, objetivando o pleno desenvolvimento da pessoa, além do preparo para a cidadania. Sendo assim, diante das falas das crianças, foi perceptível que elas entendem a educação como um direito e acham inaceitável a sua privação, já que é por meio da educação que a pessoa pode vir a exercer a sua cidadania e seu papel na sociedade.

Na história 2, uma criança recebeu como punição ficar o dia todo sem comer, pois foi desobediente aos pais. Sobre isso, destacamos a seguinte afirmação:

“Eu acho que os pais não pensaram, porque ele vai passar mal de fome e alimentar é um direito” (RAFAELA, 8 anos).

Já a história 3, contava que uma família foi privada do seu direito de saúde, pois todos estavam doentes, mas não tinham dinheiro para ir ao médico. Com isso, conseguimos os seguintes relatos e possíveis soluções apresentadas pelas crianças:

“Ele podia pedir esmola na rua” (Rafael, 9 anos).

“Minha mãe só compra remédio, porque ir ao médico é caro” (Guilherme, 9 anos).

Foi notória a indignação que as crianças tiveram mediante à discussão sobre o fato de privar a criança de alimentação e de saúde e as sugestões de possíveis soluções para os problemas apresentados. É interessante observar na fala de algumas crianças que elas entendem o que são essas violações e privações e que já presenciaram situações parecidas, em que tiveram seus direitos violados.

Para finalizar a atividade diagnóstica, foi exposto para as crianças um vídeo que trata da cidadania. Compreendemos que “cidadania é entendida como um conjunto de direitos e deveres que um sujeito possui para com a sociedade da qual faz parte” (Monteiro; Castro, 2008, p. 274). Desse modo, o vídeo tinha como intuito mostrar como uma pessoa pode agir na sociedade em que vive de maneira que suas ações se transformem em boas atitudes, levando a um mundo melhor. Sendo assim, o vídeo mostra um homem que está sempre ajudando os outros, mesmo tendo pouco. A partir do exposto, pudemos problematizar as questões envolvidas, como o direito à alimentação, à educação e questionamos as crianças sobre quais eram as suas opiniões e como seria o mundo se todos cumprissem seu papel como cidadão, como o homem do vídeo. Sobre essas intervenções, conseguimos os seguintes diálogos:

“Eu acho que ele foi um bom homem, porque ele não tinha muito e ajudou com o que tinha e cada vez que ele ajudar uma pessoa Deus vai ajudar ele também”  
(Rafaela, 8 anos).

“O que é ruim nesse mundo é que tem gente que tem muito e não ajuda com nada”  
(Ashiley, 9 anos).

Foi possível perceber que as crianças entendem na prática o que são os Direitos Humanos e o que é a cidadania e como praticá-los, e também entendem que algumas pessoas são mais vulneráveis que outras, sendo assim privadas de seus direitos. A partir dos diálogos que obtivemos com as crianças, fica exposto que as crianças entendem que a vulnerabilidade e a desigualdade são características da sociedade brasileira. Ao concluir a análise dos dados dessa sequência, foi possibilitada a elaboração das demais.

A segunda sequência, intitulada “Direitos Humanos na minha vida”, teve por objetivo investigar, aprofundar e refletir sobre qual era a noção que as crianças tinham sobre Direitos Humanos. Desse modo, buscamos aprofundar nessa discussão os três direitos mais citados por eles durante a primeira sequência didática, que foram *estudar, comer e brincar*, visando promover a reflexão através de como as crianças apresentam possíveis soluções para a falta de direitos de algumas pessoas.

O processo de planejamento dessa oficina pedagógica foi fundamental para o seu desenvolvimento, de modo que essa idealização se deu a partir da realidade vivida pelas crianças, compreendida a partir da avaliação diagnóstica, buscando desenvolver novos caminhos, partindo do que eles já conheciam, com o objetivo de transformar a realidade existente (Conceição *et al.*, 2019). Assim, o desenvolvimento das atividades propostas baseou-se na percepção de mundo das crianças e reflexões das situações-problemas, a fim de gerar transformação de olhares e interações sociais.

Seguindo a perspectiva de que “[...] cidadania é essencialmente consciência de direitos e deveres e exercício da democracia. Não há cidadania sem democracia” (Gadotti, 2000, p. 5), buscamos fazer mediações e questionamentos tendo por base o objetivo da pesquisa. Ao aplicar a segunda sequência didática, questionamos sobre o que já havia sido discutido na primeira sequência, na qual as crianças trouxeram de forma geral justamente esse ponto apresentado por Gadotti (2000), ou seja, as crianças apresentaram que todas as pessoas possuem seus direitos e deveres.

Demos andamento às discussões, retomando quais são os Direitos Humanos a fim de provocar mais reflexões sobre o que sabiam a respeito do tema, além de voltar a dialogar sobre as histórias que descreviam situações que violavam os Direitos Humanos, a fim de instigar a reflexão.

Foi notório que as crianças tinham uma visão bem singular sobre situações de desigualdades enfrentadas pelas pessoas que possuem seus direitos violados. Essa percepção de mundo é extremamente importante pelo fato de que esses conhecimentos trazem a consciência de seus direitos e deveres e ajudam no desenvolvimento pleno da cidadania, de modo que, a partir da reflexão e expansão do exercício de contribuir para as mudanças sociais, exista a efetivação da cidadania ativa sem conformidade com as desigualdades presentes (Sarmiento, 2005).

Durante nossos diálogos e reflexões, as crianças indicaram que algumas pessoas não vivem tão bem pelas seguintes situações:

“Porque algumas trabalham e outras não conseguem ter um emprego” (Rafael, 9 anos).

“Nem todos conseguem trabalhar” (Ashiley, 9 anos).

Assim como discorre Bragato (2016) e através das falas das crianças, fica evidente que os seres humanos, de modo geral, não possuem acesso a direitos universalmente proclamados. Desse modo, refletir e ressignificar os conhecimentos a respeito da temática é fundamental para a construção da cidadania ativa e de um mundo melhor. Assim, essa percepção das crianças é fundamental para a ampliação de sua visão crítica acerca da realidade.

No decorrer da atividade, as crianças discorreram sobre a situação do trabalho infantil e sobre a fome vivenciada pela população. Desse modo, elas disseram:

“Porque o dinheiro que os pais recebem não é suficiente para sustentar a casa, aí elas têm que trabalhar para ajudar” (Isabely, 9 anos).

“Não é só isso, também tem as pessoas que são racistas e obrigam as crianças negras a trabalharem” (Melanie, 9 anos).

A fala de *Melanie* nos chamou a atenção, pela sua percepção sobre racismo, pois entendemos que, ao longo dos anos, foi fixado na história “[...] um estereótipo de sujeito de direitos que se reflete na figura do homem branco, heterossexual e cristão” (Bragato, 2016, p. 181). Sendo assim, todos aqueles que fogem desse padrão ficam mais vulneráveis à violação dos seus direitos.

Além desse ponto retratado pelas crianças, caímos em um outro contexto muito triste, o trabalho infantil, o qual afeta a “[...] saúde e o seu desenvolvimento mental, físico, social e moral para além de as privar de frequentar a escola ou as obrigar a um abandono precoce” (Macedo, 2011, p. 9). É necessário debater o assunto, pois tal prática elucida direitos

fundamentais sendo profundamente violado. Percebemos, assim, que as questões apresentadas por eles são pertinentes, mostram que, a seu modo, compreendem as desigualdades da sociedade e a natureza de alguns problemas.

Com essas falas, podemos perceber que as crianças possuem um olhar rico e crítico a respeito das desigualdades presentes na nossa sociedade. Ter conhecimento a respeito desses princípios é fundamental para alcançar uma cidadania ativa no futuro. Consideramos que falar em democracia e em Direitos Humanos é o caminho para a cidadania ativa, uma vez que não podemos visualizar a democracia sem respeito aos Direitos Humanos.

As ideias e hipóteses geradas por meio das discussões e atividades realizadas através da oficina pedagógica “Noções de Direitos Humanos para formação de uma consciência cidadã” serviram como instrumento para proporcionar a ampliação da visão sobre cidadania, a qual vemos e idealizamos como um compromisso social para promoção de um mundo melhor.

Ao refletirmos sobre as falas das crianças, notamos que a visão de mundo delas é, de certo modo, ampla, que já possuem noções sobre os Direitos Humanos e suas violações, apesar de não saberem, de maneira explícita, nomeá-las. Quando questionadas sobre os Direitos Humanos, indicaram que eles estão ligados aos direitos:

“Direito de ir à escola” (Ashley, 9 anos).

“De brincar, de comer, de ter saúde” (Melanie, 9 anos).

Vemos, assim, que elas entendem os direitos básicos do ser humano, assim como garante a Constituição Federal de 1988. O Art. 6º indica que “São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição” (Brasil, 1988).

Nos momentos de diálogos, pudemos perceber que as crianças possuem as noções de que são sujeitos de direitos e que às vezes eles são violados. Além disso, quando trouxemos a realidade da vida delas para dentro de sala, ficou mais fácil a compreensão.

Para finalizar a oficina pedagógica, realizamos a sequência didática intitulada “Podemos fazer a diferença: despertando a consciência cidadã”, em que reiteramos os assuntos trabalhados, interligando os Direitos Humanos com o conceito de cidadania.

Questionamos as crianças sobre o que elas tinham entendido sobre cidadania. Destacamos a seguinte fala:

“Para mim a cidadania é sobre a igualdade social” (Mateus, 10 anos).

O ponto apresentado pela criança é extremamente importante, pois nos remete a uma cidadania igualitária. Observando as relações sociais construídas ao longo da história, percebemos que alguns grupos específicos sofrem mais violações de Direitos Humanos, deixando-os mais vulneráveis de dignidade humana que outros.

Assim, entendemos que a concepção da interculturalidade aponta à construção das sociedades que determinam as diferenças que constituem a democracia. Assim, compreender e enxergar o mundo real é fundamental para que possamos construir novas relações, verdadeiramente igualitárias entre os diferentes grupos socioculturais, o que supõe empoderar aqueles que foram historicamente inferiorizados (Candau, 2012).

Percebemos que, ao longo da oficina, as crianças que participaram demonstraram conhecimento sobre atitudes de valores, tolerância e respeito ao próximo. Destacamos as seguintes falas das crianças, ao serem questionadas sobre como podem exercer sua cidadania:

“Se alguém estiver sem ir pra escola, eu doaria os materiais para ajudar ela” (Davi, 8 anos).

“Tendo boas atitudes e socializando melhor com as pessoas” (Laura, 10 anos).

Nesse contexto, as crianças demonstram ações que podem ser feitas, tanto para colocar a cidadania em prática, como para ajudar aqueles que possuem seus direitos violados, proporcionando a eles dignidade. Percebemos que a dignidade, nesse sentido, como valor fundamental e essencial aos seres humanos (Fernandes; Paludeto, 2010).

Com base nas leituras e pesquisas realizadas, as noções de cidadania e a participação da população são apontadas como caminhos principais para a minimização das desigualdades sociais (Costa; Teodósio, 2011), e, para isso, é fundamental conhecer o que é cidadania e quais os seus direitos. Desse modo, a pesquisa realizada com as crianças abriu possibilidades para que se desenvolvesse esse movimento com elas, pensando em suas ações como cidadãos e cidadãs no futuro.

Ao final da sequência, pudemos observar através dos relatos das crianças, suas impressões sobre as atividades realizadas na oficina. Sobre isso, destacamos as seguintes falas:

“Eu aprendi que temos que ajudar uns aos outros” (Arthur, 8 anos).

“Eu aprendi sobre os direitos e deveres” (Isabele, 9 anos).

“Ser cidadão pra mim é ser consciente daquelas pessoas que necessitam e saber que as vezes você tem coisas que não precisa e outras precisam aí você pode doar” (Mateus, 10 anos).

Nosso papel, ao desenvolver cada atividade, foi de exemplificar como a cidadania ajuda a sociedade a conviver em harmonia e em comunidade, além de que as experiências puderam conscientizar as crianças dos seus direitos e deveres e também os direitos e deveres dos outros (Oliveira, 2021). Com isso, em decorrência das sequências didáticas, pudemos notar a importância da educação em Direitos Humanos.

Percebemos que os conhecimentos construídos acerca de conceitos e noções referentes a Direitos Humanos e cidadania foram positivos e vão gerar ações de valores e práticas ativas de cidadania. Neste sentido, acreditamos que “Formar para e em Direitos Humanos implica promover metodologias participativas que despertem nos educandos autonomia, criatividade e novas descobertas, abrindo-lhes novos horizontes de expectativa” (Soares; Rocha, 2018, p. 14).

Através das ações desenvolvidas por meio das oficinas, percebemos que é possível abordar os conceitos de Direitos Humanos e Cidadania, com a finalidade de ampliar o olhar das crianças, além de utilizar como base a realidade deles e o que veem. Além disso, a educação não formal pode contribuir de maneira significativa para o desenvolvimento social e da cidadania ativa, visando a um mundo melhor e mais igualitário.

## **Considerações finais**

A partir da oficina pedagógica realizada, pudemos atingir o objetivo da pesquisa, que foi investigar os possíveis caminhos para construir conceitos de Direitos Humanos, visando a uma formação reflexiva voltada à construção da cidadania. Realizamos discussões acerca dos conceitos de Direitos Humanos e, com isso, pudemos identificar e ampliar o conhecimento da importância da incorporação dos conceitos e princípios de Direitos Humanos na vida das crianças que participaram da pesquisa. Ademais, o trabalho desenvolvido possibilitou a análise de como as crianças de 8 aos 10 anos concebem e constroem o conceito e os princípios de Direitos Humanos.

Com o desenvolvimento da oficina pedagógica, pudemos reafirmar a importância da educação em Direitos Humanos. Observamos que os conhecimentos construídos acerca de conceitos e noções referentes a

Direitos Humanos e cidadania poderão gerar ações de valores e práticas ativas de cidadania, fazendo com que as crianças desenvolvam uma consciência cidadã e a pratiquem. Desse modo, as ações realizadas indicaram que o percurso escolhido permitiu que fossem investigados possíveis caminhos para a construção dos conceitos humanos voltados à formação de uma consciência cidadã.

Além disso, entendemos que um trabalho voltado à realidade dos alunos, que apresente exemplos palpáveis e que promova o diálogo e reflexão está alinhado à perspectiva da educação em Direitos Humanos.

Portanto, podemos afirmar que o objetivo da pesquisa foi atingido e sua problemática respondida. As reflexões e debates propostos permearam as práticas cotidianas das crianças e foram ofertados por meio de rodas de conversa, vídeos e estudos de casos que contribuirão para a formação de valores humanos e sociais dessas crianças.

Podemos então dizer que, através da educação, seja ela formal ou não formal, é possível inserir e construir conceitos de Direitos Humanos e, conseqüentemente, contribuir para a formação da consciência cidadã, que possibilitará termos, no futuro, cidadãos e cidadãs mais conscientes de seus direitos e de seu papel na sociedade.

## Referências

- BENEVIDES, Maria Victoria. Cidadania e direitos humanos. **Cadernos de Pesquisa**. p. 39-46. São Paulo, 2004. Disponível em: [http://dhnnet.org.br/direitos/militantes/mariavictoria/benevides\\_cidadania\\_e\\_dh.pdf](http://dhnnet.org.br/direitos/militantes/mariavictoria/benevides_cidadania_e_dh.pdf) Acesso em: jun. 2024.
- BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução a teoria e aos métodos**. Porto: Porte Editora, 1994. Disponível em: [https://www.academia.edu/6674293/Bogdan\\_Biklen\\_investigacao\\_qualitativa\\_em\\_educacao](https://www.academia.edu/6674293/Bogdan_Biklen_investigacao_qualitativa_em_educacao) Acesso em: jun. 2024.
- BOTELHO, André; SCHWARCZ, Lilia Moritz. Cidadania e direitos: aproximações e relações. **Cidadania, um projeto em construção: minorias, justiça e direitos**. São Paulo: Claro Enigma, 2012.
- BRAGATO, Fernanda Frizzo. Discursos desumanizantes e violação seletiva de direitos humanos sob a lógica da colonialidade. **Quaestio Iuris**, v. 9, n. 04, p. 1806-1823, 2016. ISSN 1516-0351 Disponível em: <https://doi.org/10.12957/rqi.2016.21291> Acesso em: jun. 2024.

BRASIL. Comitê Nacional de Educação em direitos humanos. **Plano Nacional de Educação em direitos humanos**. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos humanos; Ministério da Educação, 2003.

BRASIL. **Constituição Federal do Brasil**. Brasília: Senado, 1988.

BRASIL. Lei Federal n. 8069, de 13 de julho de 1990. **ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente**. Brasília: Senado, 1990.

CAMPOS, Israel. **Direitos humanos em Ação!** Bahia. 2018.

CANDAUI, Vera Maria Ferrão. Diferenças culturais, interculturalidade e educação em direitos humanos. **Educação & Sociedade**, v. 33, p. 235-250, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/QL9nWPmwbhP8B4QdN8yt5xg/?format=pdf&lang=pt>  
Acesso em: jun. 2024.

CANDAUI, Vera Maria Ferrão. Direito à educação, diversidade e educação em direitos humanos. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 33, p. 715-726, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/phjDZW7SVBf3FnfNL4mJywL/?format=pdf&lang=pt>  
Acesso em: jun. 2024.

CANDAUI, Vera Maria Ferrão; SACAVINO, Susana Beatriz. Educação em direitos humanos e formação de educadores. **Educação & Sociedade**, v. 36, n. 1, 2013. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/index.php/faced/article/download/12319/8741/>. Acesso em: jun. 2024.

CONCEIÇÃO, Joecléa Silva *et al.* **A importância do planejamento no contexto escolar**. Faculdade São Luís de França, v 4, 2019.

COSTA, Daniela Viegas da; TEODÓSIO, Armindo dos Santos de Sousa. Desenvolvimento sustentável, consumo e cidadania: um estudo sobre a (des) articulação da comunicação de organizações da sociedade civil, do estado e das empresas. **RAM. Revista de Administração Mackenzie**, v. 12, p. 114-145, 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ram/a/5xWVh5pS7KqXB36hLrFNVYs/abstract?lang=pt> Acesso em: jun. 2024.

FERNANDES, Angela Viana Machado; PALUDETTO, Melina Casari. Educação e direitos humanos: desafios para a escola contemporânea. **Cadernos Cedes**, v. 30, p. 233-249, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/KYK3qM4zNL6zvZdHb54pzft/?lang=pt> Acesso em: jun. 2024.

FLOREK, Cassiane Salete. **Rodas de conversa na educação infantil: diálogos, interações e descobertas**. 2014. Disponível em: <https://rd.uffs.edu.br/handle/prefix/249> Acesso em 05 Jul 2022.

FREIRE-RIBEIRO, Ilda. Cidadania da criança: escola e sociedade como palcos de participação. **EDUSER: revista de educação**, v. 3, p. 17-26,

2011. Disponível em: <https://bibliotecadigital.ipb.pt/handle/10198/10685>  
Acesso em: 04 Jul 2022.

GADOTTI, Moacir. Educação popular, educação social, educação comunitária. In: **Congresso Internacional de Pedagogia Social**. 2012. Disponível em: <http://www.proceedings.scielo.br/pdf/cips/n4v2/13.pdf>  
Acesso em: jun. 2024.

GADOTTI, Moacir. O projeto político-pedagógico da escola na perspectiva de uma educação para a cidadania. **Revista de educação, ciência e cultura. Canoas, Centro Educacional La Salle de Ensino Superior**, v. 1, n. 2, p. 33-41, 2000. Disponível em: [http://smeduquedecaxias.rj.gov.br/nead/Biblioteca/Forma%C3%A7%C3%A3o%20Continuada/Artigos%20Diversos/Projeto\\_Politico\\_Ped\\_1998\\_gadotti.pdf](http://smeduquedecaxias.rj.gov.br/nead/Biblioteca/Forma%C3%A7%C3%A3o%20Continuada/Artigos%20Diversos/Projeto_Politico_Ped_1998_gadotti.pdf) Acesso em: jun. 2024.

GOHN, Maria da Glória Marcondes. Lutas e movimentos pela educação no Brasil a partir de 1970. **EccoS–Revista Científica**, v. 11, n. 1, p. 23-38, 2009. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/eccos/article/view/1535> Acesso em: jun. 2024.

KÖCHE, José Carlos. **Fundamentos de metodologia científica**. Editora Vozes, 2011.

MACEDO, Joana de Negrier Almeida. **Trabalho infantil: representações sociais nos media**. 2011. Tese de Doutorado. Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas.

MONTEIRO, Renata Alves de Paula; CASTRO, Lúcia Rabello de. A concepção de cidadania como conjunto de direitos e sua implicação para a cidadania de crianças e jovens. **Revista Psicologia Política**, v. 8, n. 16, p. 271-284, 2008. Disponível em: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1519-549X2008000200006](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519-549X2008000200006) Acesso em: jun. 2024.

NASCIMENTO, Maristella Santos. Oficinas pedagógicas: construindo estratégias para a ação docente – relato de experiência. **Estudos da Língua(gem)**, v. 3, n. 1, p. 85-95, 2007. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/estudosdalinguagem/article/view/97>. Acesso em: jun. 2024.

NEVES, Miranilde Oliveira. A importância da investigação qualitativa no processo de formação continuada de professores: subsídios ao exercício da docência. **Revista Fundamentos**, v. 2, n. 1, 2015. Disponível em: <https://revistas.ufpi.br/index.php/fundamentos/article/view/3723> Acesso em: jun. 2024.

OLIVEIRA, Emilene Fontes. Educação e cidadania na escola pública. **Hegemonia**. n. 32, p. 48-68, 2021. Disponível em: <https://>

revistahegemonia.emnuvens.com.br/hegemonia/article/view/334 Acesso em: jun. 2024.

SADEK, Maria Tereza Aina. Justiça e direitos: a construção da igualdade. **Agenda Brasileira: temas de uma sociedade em mudança.**

São Paulo: Companhia das Letras, 2016. Disponível em:

<https://repositorio.usp.br/index.php> Acesso em: jun. 2024.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Crianças: educação, culturas e cidadania activa. Refletindo em torno de uma proposta de trabalho. **Revista Perspectiva**, Florianópolis, v. 23, n. 1, p. 17-40, 2005.

SILVA, Aida Maria Monteiro; TAVARES, Celma. A cidadania ativa e sua relação com a educação em direitos humanos. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação-Periódico científico editado pela ANPAE**, v. 27, n. 1, 2011. Disponível em:

<https://www.seer.ufrgs.br/rbpaec/article/view/19915> Acesso em: jun. 2024.

SOARES, Rosangela Costa; ROCHA, José Cláudio. Escola e comunidade: saberes e práticas na construção da cidadania. **Revista Educação E Ciências Sociais**, 1(1), 8 – 19, 2018. Disponível em:

<https://doi.org/10.38090/recs.2595-9980.2018.v1.n1.8-19> Acesso em: jun. 2024.

UNESCO. **Declaração Universal dos Direitos humanos.** 1998.

Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos> Acesso em: jun. 2024.

VIEIRA, Vanessa Morais. **A importância do orçamento público: uma análise geral sobre seus principais aspectos e o despertar da consciência cidadã.**

Porto Alegre, 2011. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/34856> Acesso em: jun. 2024.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar.** Tradução de Ernani F. da F. Rosa. Porto Alegre: Artmed, 1998.



# Educação libertadora: trajetórias e reflexões entre violência doméstica e *bullying*

Romilda de Fátima Silva<sup>1</sup>  
Isabel Noemi Campos Reis<sup>2</sup>

## Introdução

O presente capítulo é um recorte do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), decorrente de pesquisa realizada entre fevereiro e dezembro de 2023 por Romilda de Fátima Silva, sob a orientação da professora Dra. Isabel Noemi Campos Reis<sup>3</sup>.

A pesquisa, aqui apresentada resumidamente, objetivou analisar os modos através dos quais o fenômeno *bullying* é compreendido/significado por três profissionais atuantes na Educação Básica. Para tanto, foram convidadas a participar da pesquisa três profissionais com vínculo em instituições escolares situadas em Passos/MG.

O estudo, para embasamento do TCC, que resultou no texto deste capítulo desenvolveu-se a partir da temática “Educação libertadora: trajetórias e reflexões entre violência doméstica e *bullying*”. A problemática da pesquisa visa investigar os modos através dos quais o fenômeno *bullying* é compreendido/significado pelas três participantes da pesquisa realizada em 2023 para o TCC, além de analisar se vivências de violências para além dos muros da escola refletem nas relações intraescolares produzindo comportamentos relacionados ao *bullying*.

A temática da pesquisa à qual o presente texto se vincula justifica-se pela generalização do tema violência, fato que dificulta a identificação da prática do *bullying* e a efetuação de ações que visem à erradicação de tais práticas, sendo, portanto, essencial haver investimentos para realizar ações

---

<sup>1</sup> Discente do curso de Licenciatura Pedagogia da Universidade do Estado de Minas Gerais - UEMG/Passos. Link do Lattes: <https://lattes.cnpq.br/5678422930145284> ; E-mail: [romilda.fatima.sousa@gmail.com](mailto:romilda.fatima.sousa@gmail.com)

<sup>2</sup> Docente do curso de Licenciatura em Pedagogia da UEMG/Passos. Doutora em Ciência da Literatura (UFRJ). Link do Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3171022028033745>. E-mail: [isabel.reis@uemg.br](mailto:isabel.reis@uemg.br)

<sup>3</sup> O TCC tem o mesmo título do capítulo do presente livro e foi defendido por Romilda Silva em dezembro de 2023, como trabalho de finalização do curso de Licenciatura em Pedagogia da UEMG/Passos e requisito parcial para obtenção do título de licenciada em Pedagogia.

nos ambientes escolares, com o objetivo de promover reflexões sobre o fenômeno *bullying*, de modo a contribuir para que as formas de violência relacionadas a este fenômeno sejam identificadas e combatidas adequadamente.

### **Percursos para construção de uma educação libertadora**

A pesquisa de TCC que resultou no presente capítulo assumiu na metodologia a perspectiva de que a fundamentação teórica necessitaria estar fortemente interligada à experiência de vida da coautora deste capítulo – Romilda de Fátima Silva –, visto que a problematização da temática do TCC e experiências de vida de Romilda Silva estão imbricados de modo indissociável. Diante do exposto, defendemos ser essencial integrar a fundamentação teórica relativa a estudos baseados em Paulo Freire e as experiências de vida de Romilda Silva, por compreendermos que tal procedimento potencializa a escrita argumentativa do presente trabalho.

A educação libertadora é algo que, na experiência de vida de Romilda de Fátima Silva – coautora do presente capítulo –, começa através do resgate da cidadania coletiva por parte da comunidade à qual Romilda pertencia como membra. Para que Silva se apropriasse do significado da categoria Educação Libertadora, tão defendida por Freire, foi necessário acontecer a introdução de rodas de conversas na comunidade em que morava.

Por reconhecer que experiências apresentadas nesta parte do capítulo representam realidades sofridas por muitas mulheres vítimas de violência doméstica, será adotada – essencialmente nesta seção do capítulo – uma escrita que ora se posiciona para além da primeira pessoa, e ora situa a coautora do presente estudo – Romilda Silva – como sujeito da experiência narrada através do uso da primeira pessoa, enfatizando o seu lugar de fala.

No ano de 2014, Romilda Silva passou a frequentar rodas de conversas realizadas por uma vereadora residente em Passos, Minas Gerais. Esta vereadora, conhecida por Dona Cida, se reunia com mulheres que, como Romilda, sofriam de baixa autoestima, o que favorecia que mulheres de uma mesma comunidade não buscassem conhecimentos sobre as violências sofridas por cada uma delas. Compreendendo o exercício da rememoração como construção e reconstrução da própria experiência, Romilda Silva fala sobre si, destacando que

Na época, ano de 2014, eu não tinha conhecimento a respeito do que significava violência doméstica e não sabia que era vítima de violência doméstica. Mas foi

justamente naqueles encontros realizados com a vereadora Dona Cida que, junto a outras mulheres da minha comunidade eu tive contato com as primeiras explicações que me ajudaram a ter consciência das violências que eu sofria dentro da minha casa, com o meu ex-marido quando, por exemplo, eu era vítima de violência doméstica verbal, física, patrimonial, moral e sexual.<sup>4</sup>

A violência psicológica marcada pela responsabilidade excessiva de trabalhar sozinha para sustentar a família era justificada através da desculpa de o marido não conseguir um emprego. Romilda Silva ainda destaca que “ninguém da família, fosse meu pai, mãe, irmão, irmã ou até mesmo amigos e amigas próximos meus, podiam frequentar a minha casa. O comportamento agressivo do meu ex-marido fez com que todos se afastassem de mim”.

Nas rodas de conversa realizadas pela vereadora Dona Cida, diversas mulheres tiveram oportunidade de perceber que a violência patrimonial é aquela em que o agressor gera prejuízo financeiro ou provoca a perda de bens que podem apresentar valor além do financeiro. Portanto, esta violência também pode estar associada a valores sentimentais vivenciados pela vítima.<sup>5</sup>

---

<sup>4</sup> Texto escrito por Romilda Silva durante a pesquisa do TCC e destacado neste artigo com recuo e fonte nº 9 como modo de enfatizar o uso da primeira pessoa. Procedimento utilizado nesta seção deste capítulo do E-Book.

<sup>5</sup> O Centro de Referência e Atendimento à Mulher de Passos (CRAMP) destaca como principais formas de violência doméstica e violência familiar contra a mulher as seguintes modalidades: Violência Física, agressão que pode ou não deixar marcas no corpo. Costuma ser praticada através de atos tais como tapas, socos, chutes, apertões, empurrões, puxões de cabelo, ato de amarrar a vítima, bater, violentar. A Violência Psicológica afeta as emoções da vítima, prejudicando sua autoestima e o direito de fazer suas próprias escolhas e vontades. Envolve contextos e práticas que visam humilhar, insultar, perseguir, isolar e ameaçar a outra pessoa. A Violência Moral visa ofender a imagem e honra da pessoa por meio de calúnia, difamação ou injúrias, e envolve atos como xingar, inventar histórias para caluniar, maltratar, humilhar, injuriar e difamar a outra pessoa. A Violência Sexual envolve condutas que levam a vítima a participar, manter, presenciar relação sexual não desejada. Por meio de intimidação insistir em relações sexuais contra a vontade da outra pessoa, exigir práticas que a outra pessoa não gosta de realizar ou de vivenciar, bem como também negar o direito ao uso de qualquer espécie de contraceptivo são aspectos da violência sexual. A Violência Patrimonial está relacionada aos bens e itens pessoais. Práticas que visam reter o dinheiro do outro, destruir ou ocultar bens e objetos que são de direito do outro, não permitir ou impedir o outro a trabalhar, danificar, esconder ou destruir objetos, roupas, instrumentos, documentos e valores. As informações apresentadas nesta nota explicativa foram colhidas em folhetos impressos, distribuídos no ano de 2023 por profissionais vinculados ao CRAMP durante o evento “Roda de conversa sobre violência doméstica” realizado com Maria Angélica Carmo (CRAMP) e Mayara Batista Silveira (CRAMP), na UEMG Passos, em 26 de outubro de 2023, sob a organização do Grupo de Estudos Femininos (GEF), coordenado pela Profa. Dra. Bruna Toso Tavares.

Situações de violência levaram Romilda Silva a sair de casa, abdicando de lutar por seus direitos ainda que ela própria tenha ajudado a construir aquela casa na qual residia com o então marido, junto às três filhas e ao filho. “A minha casa foi retirada de mim através da manipulação do meu desconhecimento a respeito dos contextos que envolvem violência doméstica”, explicita Silva.

Também é pertinente destacar que, em relação à violência moral, o agressor da situação, aqui apresentada resumidamente, constantemente colocava a vítima para baixo, fazendo com que ela desistisse dos próprios sonhos. O maior deles era o sonho do estudo. Assim, Romilda Silva compartilha que “muitas vezes eu tinha vontade de estudar e procurar coisas melhores pois eu queria proporcionar melhor qualidade de vida para mim e para meus filhos, mas não tinha qualquer apoio e isto fez com que eu desistisse deste sonho.”

Com os conhecimentos trocados e construídos nas rodas de conversa realizadas pela vereadora Dona Cida, diversas mulheres puderam descobrir que é possível libertar-se de sofrimentos causados por violências domésticas. Para a coautora do presente texto, aqueles encontros entre mulheres da comunidade Nossa Senhora de Lourdes, situada no bairro Santa Luzia, em Passos/MG, representaram um marco do encerramento de um ciclo formado por humilhação, angústia e opressão, até então contínuas em sua vida.

A partir do momento em que eu, Romilda, tomei coragem e disse “chega”, consegui sair de casa e fui em busca de uma vida melhor para mim e para minhas três filhas e meu filho. O desapareço da minha casa foi um dos primeiros passos importantes para o seguimento do meu caminho em busca da minha felicidade e a de meus filhos, pois naquela casa não havia a felicidade que eu e meus filhos merecíamos.

Ao sair de casa, recuperei minha vida, minha liberdade. Estas vivências nas rodas de conversas promovidas pela Dona Cida foram meu primeiro passo em direção ao que Paulo Freire conceitua como Educação Libertadora.

Foi também nas rodas de conversa da Dona Cida que eu tive a informação da existência do Centro de Referência de Assistência Social (CRAS)<sup>6</sup>. Ali, dei

---

<sup>6</sup> “O Centro de Referência de Assistência Social – CRAS é uma unidade pública de atendimento gratuito à população, sendo mantido pelas prefeituras e pelo governo federal. No CRAS são oferecidos os serviços de Assistência Social, como realizar Cadastro Único; ter orientação sobre os benefícios sociais e sobre direitos cidadãos; solicitar apoio para resolver dificuldades de convívio e de cuidados com os filhos; ter apoio para buscar fortalecer a convivência com a família e com a comunidade; ter acesso a serviços, benefícios e projetos de assistência social; ter apoio e orientação sobre o que fazer em casos de violência doméstica; ter orientação sobre outros serviços públicos. Disponível em: <https://www.gov.br/pt-br/servicos/acessar-o-cras-centro-de-referencia-da-assistencia-social>. Acesso realizado em: 31/10/2023.

continuidade a esta espécie de “tratamento humanitarista” (Freire, 1987) que me possibilitou construir caminhos de libertação de diversas experiências marcadas pela opressão e violência.

No CRAS, o atendimento do serviço social é disponibilizado a qualquer pessoa, sendo um direito cidadão. Nas rodas de conversas realizadas pelo CRAS do município de Passos/MG com pessoas que buscam apoio, ajuda, orientação relacionados a problemas sociais os mais diversos, são apresentados benefícios realizados por meio de políticas públicas voltadas a atender demandas sociais. Sobre sua experiência neste Centro, Romilda Silva destaca que:

No CRAS comecei a ter consciência que as pessoas precisam saber quais são as funções do CRAS e como os excluídos podem e devem contar com políticas públicas que ajudem a lidar com as questões do agora, isto é, do tempo presente, ao mesmo instante buscando caminhos para transformar a realidade opressora. Como nos afirma Paulo Freire, “enquanto a violência dos opressores faz dos oprimidos homens proibidos de *ser*, a resposta destes à violência daqueles se encontra infundida do anseio de busca do direito de *ser*” (Freire, 1987, p. 43)<sup>7</sup>. Fortalecida por Freire, eu, Romilda, sítuo a Educação de Jovens e Adultos (EJA) como mais outro marco para a construção da minha libertação da violência e da opressão.

Participar da EJA foi uma forma de Romilda Silva recomeçar um desenvolvimento pessoal, denominado por ela como retomada de “sonhos perdidos que foram conquistados com a luta pela minha liberdade”. Através da EJA, Silva descobriu ser possível ir mais longe e percebeu que a educação é transformadora. “No meu trabalho, eu passei de servente de limpeza para auxiliar de analista e, depois, para auxiliar de crediário e para operadora de caixa responsável pelos pagamentos dos clientes da loja”, ressalta a coautora do presente capítulo.

Na EJA, Romilda Silva começou também a se interessar por políticas públicas, vindo a descobrir que tudo na vida é política. Para ter política pública, é necessário, por exemplo, entender no bairro quais as necessidades urgentes para que seja possível cobrar dos poderes constituídos. Isto é, cobrar do Legislativo, do Executivo e do Judiciário aquilo que a população marginalizada necessita para ter vida digna, com justiça e oportunidades.

Foi justamente a Educação Libertadora que levou Silva a ser membra do Conselho de Mulheres de Passos/MG, eleita em 2019. Na condição de Conselheira, Silva buscou fortalecer outras mulheres que, ao longo da

---

<sup>7</sup> Grifos do autor, mantidos de acordo como consta na fonte.

vida, se veem diante de situações violentas, necessitando de ajudas e apoios para a construção de uma transformação libertadora.

O importante, do ponto de vista de uma educação libertadora, e não “bancária”, é que, em qualquer dos casos, os homens se sintam sujeitos de seu pensar, discutindo o seu pensar, sua própria visão do mundo, manifestada implícita ou explicitamente, nas suas sugestões e nas de seus companheiros (Freire, 1987, p. 120).

Romilda destaca que as membras do Conselho de Mulheres de Passos/MG têm como função fornecer ajuda e buscar compreender como se dão as experiências violentas sofridas por mulheres, no ensejo de direcioná-las a setores que possam ajudá-las a se libertarem das relações opressor/oprimido. Freire (1987) mostra ser também importante construirmos a consciência do perigo de cairmos na armadilha de nos tornarmos opressores à medida em que vamos nos fortalecendo.

No Conselho da Mulher de Passos, Romilda Silva representava a sociedade civil e permaneceu como Conselheira entre 2019 e agosto de 2023. Neste Conselho, Silva teve a consciência da importância da abordagem e da escuta como instrumentos para a identificação de problemas e demandas de cada mulher marginalizada que ali é atendida. A abordagem através da escuta atenta é essencial para que sejam providenciados os encaminhamentos das mulheres aos setores adequados que deverão oferecer apoios especializados para mulheres vítimas de marginalização e violência. Também cabe às membras do Conselho da Mulher de Passos saber como as mulheres estão sendo atendidas pelos setores para os quais foram encaminhadas.

No ano 2020, Romilda Silva realizou outra etapa do seu sonho de vida ao matricular-se como discente do curso de Pedagogia da Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG/Passos). A respeito desta experiência, Silva destaca que:

Através do curso de Pedagogia, estou tendo consciência que posso ocupar o espaço que antes não era possível na minha vida. Aprendi que tenho os mesmos direitos de estudar, bem como fui construindo a consciência que só através da educação eu posso viver a educação libertadora que me coloca em busca de conhecimentos que ninguém vai tirar de mim. Tudo passa pela educação e eu posso chegar na minha comunidade e ajudar as mulheres a perceberem e acreditarem que elas podem e devem se libertar de tudo que faz mal na perspectiva de fazê-las se sentirem menores. Hoje, eu acredito que posso chegar em qualquer lugar e dizer “eu sou uma educadora social”.

Conforme nos mostra Paulo Freire, Romilda Silva tem fortalecido seu compromisso social na crença de que “na medida em que se apercebe

como testemunha de sua história, sua consciência se faz reflexivamente mais responsável dessa história” (Freire, 1987, p. 13). Nesta direção, Silva continua:

Quero muito mais do que ter um Diploma! Quero que o diploma seja a concretização do meu sonho, mas consciente que continuarei aprendendo e inspirando aprendizagens.

Com as orientações do TCC e através dos textos que estou estudando para esta pesquisa de TCC eu descobri que não sou da terceira idade. Isto foi uma descoberta muito importante porque antes de eu entender que não sou da terceira idade, eu ficava incomodada com os olhares das pessoas que, no meu ver, expressavam, mesmo que silenciosamente, sua indignação: O QUE ESTA MULHER ESTÁ FAZENDO NA FACULDADE? Mas eu falava do meu incômodo somente para mim mesma, pensando: - posso até me atrapalhar em uma sala de aula, mas o que estou vivenciando e aprendendo na universidade ninguém vai tirar de mim.

Baseada em Freire, percebo que a educação libertadora também age em prol de pessoas que já estão em idades relacionadas à maturidade. Assim, é importante fazer um destaque também para as pessoas da terceira idade, pois é necessário lutarmos para que seja concretizado o direito à educação estabelecido em 2003 no Estatuto da Pessoa Idosa, que destaca nos Art. 20, 21 e 25 o direito da pessoa idosa à educação, cultura, lazer e esporte, com ênfase na necessidade de serem criadas universidades abertas para as pessoas idosas.

Através do curso de Pedagogia, Romilda Silva foi construindo a consciência de que pode ocupar espaços que antes não eram possíveis em sua vida. Aprendeu que tem direito ao estudo e, com isso, foi construindo uma compreensão de que somente através da educação é possível viver a Educação Libertadora.

Em Pedagogia do Oprimido, Freire (1987) relata a opressão como algo persistente em nossa sociedade junto com a desigualdade social, problema este que gera um fenômeno que mesmo sendo presente em todas as sociedades, se manifesta por meio de diferentes formas e intensidades. Portanto, a desigualdade social é um problema que nos exige pensar criticamente sobre a distribuição desigual de recursos e oportunidades.

Freire (1987) ressalta que a exclusão social, a pobreza e a marginalização são questões relacionadas à falta de acessos aos serviços básicos, além de causar tensões sociais que enfraquecem as pessoas marginalizadas ainda mais. Romilda chegou a essas considerações a partir das aulas da disciplina Educação Não Escolar, do curso de Pedagogia da UEMG/Passos, quando a professora Isabel Reis<sup>8</sup> apresentou para a turma textos de Pedro Demo. Para este autor, o direito à vida não pode ser

---

<sup>8</sup> Professora do curso de Licenciatura em Pedagogia da UEMG/Passos e orientadora da pesquisa de Trabalho de Conclusão de Curso que resultou no presente capítulo.

limitado à mera sobrevivência. Segundo Demo (2000, p.18), “Passar fome é uma grande miséria, mas miséria ainda mais comprometedora é não saber que a fome é imposta, inventada, cultivada” por interesses diversos e cruéis.

Como estagiária em uma instituição de Educação Não Escolar situada em Passos/MG, Romilda percebeu que a maioria das famílias das crianças que frequentam as atividades da instituição é carente e vive de auxílio social, como, por exemplo, o Programa Bolsa Família. Muitas das mulheres, mães das crianças que participam das atividades realizadas pela instituição de Educação Não Escolar mencionada, são mulheres com baixa autoestima de vida. Diversos homens, pais das crianças, são viciados em drogas ilícitas e diversas crianças que frequentam a instituição de Educação Não Escolar, nos contextos familiares apresentados, têm baixo rendimento escolar na instituição de ensino regular onde se encontram matriculadas. Muitas daquelas mães e pais que levam seus filhos e filhas para a instituição de Educação Não Escolar pareciam ser, para a então estagiária Romilda Silva, pessoas desiludidas da vida, sem vontade de viver.

Recorremos a Demo quando ele nos faz pensar que a cidadania está vinculada à oferta de oportunidades e afirma que a educação para a emancipação deve considerar que a liberdade é um direito cidadão e esta liberdade está relacionada à oferta de oportunidades para todas as pessoas. Sobre sua experiência no curso de Pedagogia, Silva registra que:

Durante as atividades do estágio de Educação Não Escolar<sup>9</sup>, coordenado no curso de Pedagogia (UEMG/Passos) pela professora Karina Serrazes, eu, Romilda, pude ver serem afirmadas diversas questões que eu tinha estudado na disciplina Educação Não Escolar, quando participei das aulas e li textos de Pedro Demo. No estágio fui percebendo a teoria - que tinha sido estudada nas aulas da disciplina Educação Não Escolar - ir saindo para a prática através da observação do dia a dia daquele Estágio realizado na ONG<sup>10</sup>. Com as leituras de Demo, compreendi o porquê da importância de todos terem direito à educação e que este direito está relacionado ao direito de ser livre e de ter acesso ao conhecimento, cultura etc., e ter oportunidades. A ONG de Educação Não Escolar onde realizei o estágio obrigatório mostra, para as pessoas que convivem naquele lugar, que todas elas têm o mesmo direito de frequentar uma escola formal, saber dos seus direitos e que só através da educação é possível mudar o rumo da sua própria história. Isto me levou a rever Pedro Demo (2000) quando este autor afirma que “o cidadão emancipado não chega ao mercado suplicando assistência, mas pretendendo seus direitos” (Demo, 2000, p. 40).

---

<sup>9</sup> Estágio Obrigatório Supervisionado IV (Gestão de Processos Educativos Escolares e Não Escolares).

<sup>10</sup> Organização Não Governamental de Educação Não Escolar.

Baseadas nas reflexões apresentadas nesta seção do presente capítulo, enfatizamos que a Educação Libertadora possibilita que o cidadão além de ter consciência dos seus direitos, deve aprender a pensar criticamente a respeito das suas necessidades reais, considerando que direitos e deveres são questões que estão muito além da garantia à sobrevivência.

Experiências vivenciadas por Romilda nas rodas de conversas, realizadas por Dona Cida, no CRAS, e também na EJA, no Conselho da Mulher de Passos e no curso de Licenciatura em Pedagogia da UEMG, levaram a então discente a escolher, para o TCC, uma temática que possibilitasse pensar criticamente sobre a violência doméstica como modo de favorecer a percepção e investigação de fenômenos que na escola possam vir a ser reconhecidos como *bullying*.

A problemática da pesquisa do TCC que resultou o presente texto justifica-se como relevante pela premência de investigar e analisar fenômenos relacionados ao *bullying* e à violência doméstica, visto que práticas de violência amedrontam cada vez mais o ambiente escolar e os seus sujeitos, interferindo na saúde das relações e nas práticas relacionadas à docência, ao ensino-aprendizagem e à socialização.

Através do estudo que originou o presente capítulo, observamos que as diferenças entre *bullying* e violência doméstica não foram bem compreendidas pelas três participantes da pesquisa de TCC à qual o presente texto se refere. A banalização do fenômeno *bullying* como mera “brincadeira de adolescentes” contribui para que atos de violências não somente sejam compreendidos de forma confusa, mas reproduzidos sem que sejam realizadas as devidas intervenções. Isto interfere numa educação que se deseja libertadora e que visa a cidadania na perspectiva da defesa da autonomia dos sujeitos. É nesta direção que a pesquisa sistematizada no presente artigo se propõe a investigar como três profissionais da educação atuantes em instituições de educação básica, compreendem o fenômeno *bullying*.

### ***Bullying* – características e conceituações**

Medeiros (2012) situa que o fenômeno *bullying* passou a ser mais discutido em meados da década de 1980. Segundo o autor, estudos revelaram que havia manifestações de violências em escolas de todo o mundo. De acordo com este pesquisador, o uso do termo *bullying* está relacionado a um processo de banalização do termo, o que vem gerando confusões a respeito da identificação do *bullying* e favorecendo a distorção da compreensão dos seus significados.

Segundo Medeiros (2012), para evitar a banalização do fenômeno *bullying* – questão que favorece equívocos nas formas de conceituar o fenômeno –, é necessário haver “direcionamento do uso do conceito para conflitos existentes entre alunos e no ambiente escolar no Brasil” (p. 10). Nesta direção, o fenômeno *bullying* apresenta “próprias características que o diferencia de outras formas de violência na escola” e fora dela. Em relação às consequências da banalização do *bullying*, este pesquisador sinaliza que:

Para muitos [o *bullying*] é apenas uma nova desculpa para os fracos e os psicóticos justificarem seus problemas e depressões. Inúmeras postagens [nas redes sociais] comparam o *bullying* ao ato de brincar e rir com os amigos na escola e sentem saudades do tempo em que zoar com os amigos não era *bullying* (Medeiros, 2012, p. 18).

O entendimento sobre o fenômeno *bullying* e a compreensão das suas características são fatores importantes para que a população encare o fenômeno *bullying* com a devida seriedade e tenha oportunidade de aprender a diferenciar este fenômeno de outros meios de violência que acontecem dentro e fora do ambiente escolar. A identificação do *bullying* possibilita que conflitos relacionados a este fenômeno possam ser resolvidos da melhor forma possível e a sua banalização evitada (Medeiros, 2012, p. 10).

Medeiros (2012) ressalta que compartilhamentos de postagens banais sobre o *bullying* nas redes sociais fazem com que a importância do assunto se torne algo banal, o que desvia a atenção desta problemática gerando sérias consequências para todos os envolvidos.

As diferenças entre o *bullying* e a violência doméstica não são bem compreendidas e a banalização do *bullying* contribui para que atos de violências sejam entendidos, muitas vezes, como brincadeira de adolescentes e não como algo relevante que merece atenções específicas. Portanto, definições claras e objetivas são importantes para que o *bullying* possa ser devidamente diagnosticado, favorecendo a realização de intervenções adequadas.

Medeiros (2012) ainda destaca que o *bullying* é um fenômeno social complexo por agregar diversos tipos de conflitos e agressões que acontecem de formas repetitivas, levando a graves consequências para todas as pessoas envolvidas. A busca pela sua caracterização é algo difícil, uma vez que a violência é realizada por diversas formas que se combinam.

Vale ressaltar que, na língua inglesa, o termo *bullying* é usado muitas vezes como modo de “designar relações de conflito entre indivíduos em diferentes contextos, e também para designar os conflitos e agressões que

se mantinham durante muito tempo sobre um aluno que não apresentava resistência física ou psicológica” (Medeiros, 2012, p. 21).

Medeiros (2012) afirma que a importação do termo *bullying* para o Brasil causou a associação do termo a formas de violência que ocorrem em locais fora do ambiente escolar. É fato que no Brasil a banalização deste fenômeno se torna cada vez mais forte, associando-o a qualquer ato de violência. Contudo, o *bullying* e a violência não são simples sinônimos.

A violência é um fenômeno antigo, presente no processo histórico de toda a humanidade. É possível caracterizarmos a violência de diversas formas, uma delas é delimitando o espaço em que ela ocorre, assim temos: violência urbana, doméstica, em zonas de conflito e a escolar. Os estudos sobre violência na escola, e o que conhecemos como *bullying*, são relativamente novos, e iniciaram-se nos primeiros anos de 1970, com Dan Olweus, na Universidade de Bergen, Noruega. O *bullying* é um fenômeno social presente nas escolas, contudo com características bastante delimitadas (Medeiros, 2012, p. 24).

Nem todos os atos de conflito e violência no ambiente escolar devem ser identificados como *bullying*, pois as violências, sejam elas simbólica, verbal direta ou verbal indireta, também ocorrem entre estudantes e professores(as), e entre professores(as) e professores(as). Violências entre discentes e docentes; docentes e docentes não configuram ações diagnosticadas como *bullying*.

O *bullying* pode se manifestar de maneiras variadas em determinados grupos de estudantes. Segundo alguns pesquisadores (Olweus, 1993; Fante, 2005; Silva, 2009; Beane, 2010; Rolim, 2010) ele se apresenta de maneira explícita/direta ou indireta/velada, podendo ser físico, verbal, relacional, sexual e, com o advento da popularização da internet e de suas redes sociais, virtual. Geralmente a vítima ou vítimas são atacadas pela combinação destas formas de *bullying*, aumentando a possibilidade de a experiência ser intensa e traumática (Medeiros, 2012, p. 25).

O *bullying* físico/direto é visível. São exemplos desse tipo de violência comportamentos como “bater, empurrar, forçar com o corpo, chutar, tomar e danificar pertences, beliscar, dar tapas na nuca” (Medeiros, 2012, p. 25). Muitas vezes o *bullying* físico/direto envolve o sofrimento físico e, em alguns casos, humilhação pública.

O *bullying* verbal/direto envolve insultos, ofensas, difamações e humilhações e tem o objetivo de subjugar e destruir a reputação alheia. O ato de apelidar o(a) colega de modo humilhante e, através de um apelido, colocar o(a) colega em situação de vergonha configura *bullying* verbal/direto. Medeiros (2012) situa neste tipo de *bullying* os comentários insultuosos, humilhantes, racistas, homofóbicos e/ou intolerantes

envolvendo diversidades culturais, físicas, religiosas, econômicas, e enfatiza que

As agressões propositais nessa visão têm a intenção de excluir ou isolar o outro por meio de fofocas e da destruição da índole (espalhando rumores maliciosos e cruéis, mentindo sobre o outro com base no preconceito quanto a opção sexual, raça, religião, cultura etc.), além da manipulação de relacionamentos (colocando alunos amigos uns contra os outros) (Medeiros, 2012, p. 25).

O *bullying* sexual consiste em atos abusivos, como violentar e assediar sexualmente uma pessoa. Este comportamento “costuma ocorrer entre meninas e meninos ou meninos com meninos” (Medeiros, 2012, p. 26).

Como a internet está sempre presente na vida dos(as) adolescentes, o *bullying* virtual é um tipo de agressão complexo com sérias consequências, pois as ofensas podem ser feitas em páginas da *web* com grande poder de divulgação. Também são utilizados *e-mails*, mensagens de texto anônimas ou com falsos perfis para insultar estudantes, denegrir o outro ou praticar assédio sexual. Nestes casos, a internet é usada para propagar o ódio e espalhar falsas notícias, comprometendo a reputação das vítimas.

Medeiros (2012, p. 28) destaca três categorias ao classificar os autores de *bullying*, sendo os autores agressivos, os autores passivos e as vítimas agressoras ou autores vítimas. Os autores agressivos são aqueles que praticam o *bullying* e que “tendem a ser fisicamente fortes e de temperamento explosivo, confiantes e desprovidos de empatia”. Aqueles classificados como autores passivos geralmente “são inseguros, possuem baixa autoestima e são menos populares que os agressivos”. Existe também o terceiro tipo de agressor reconhecido como vítima agressora (ou autor vítima) e que, segundo Medeiros, representa uma pequena parcela dos praticantes do *bullying*. Estes foram vítimas de agressão e tornam-se depois agressores. Essas três representações mostram que a agressividade é um elemento presente na vida de estudantes, podendo resultar em consequências graves para todos os envolvidos.

Os autores do *bullying* costumam se sentir superiores em relação aos demais e geralmente são aqueles que apresentam maior destaque em meio aos seus colegas de turma. Porém os autores também se sentem desvalorizados e desrespeitados, já que eles geralmente adotam medidas desafiadoras que podem estar relacionadas a insegurança “resultante da carência de amor e de limites” (Medeiros, 2012, p. 28). O autor de *bullying* costuma ter baixa resistência à frustração e “aprendeu a conviver sentindo-se mais gratificado com as próprias regras internalizadas, que lhes dão

mais notoriedade e destaque perante seus pares” (Medeiros, 2012, p. 28). Entretanto, vale ressaltar que os perfis dos agressores, aqui apresentados através de classificações, não devem ser generalizados.

Quanto às vítimas, Medeiros destaca três tipos, sendo as vítimas passivas (ou típicas), as provocadoras e as vítimas agressoras. No entanto,

Alguns pesquisadores identificaram subgrupos dentre as vítimas passivas. Segundo Beane (2010), as vítimas indiretas são aquelas afetadas pelo medo e ansiedade em decorrência de uma cultura escolar que permite situações de *bullying*, seja por medo de um *marketing* negativo para a escola, seja por medo de assumir que nestas instituições ocorrem situações degradantes como as que caracterizam o fenômeno. Assim, as vítimas indiretas vivenciam o medo constante dentro destas escolas sem uma perspectiva de ter seus problemas resolvidos por professores ou responsáveis pela instituição (Medeiros, 2012, p. 30).

Medeiros (2012) também menciona a categoria vítimas perpétuas, situando aqui os(as) estudantes que têm sido vítimas de agressões durante toda sua vida escolar, se tratando de pessoas que tendem a desenvolver uma mentalidade de vítima. Geralmente têm comportamentos autodestrutivos e autoderrotistas, o que contribui para a ocorrência de pensamentos negativos. Devido ao abuso constante sofrido, as vítimas perpétuas tendem a ter pensamentos autodestrutivos, o que pode fazer com que o estabelecimento de metas seja algo difícil, já que as vítimas perpétuas não conseguem definir os motivos reais desses pensamentos autodestrutivos.

Medeiros (2012, p. 31) define a vítima provocadora como aquela que geralmente os(as) colegas de turma não gostam. As atitudes da vítima provocadora costumam gerar reações agressivas dos(as) seus colegas. A vítima provocadora tende a apresentar mecanismos ineficientes para lidar com a raiva, conflitos e perdas, “discutindo ou brigando quando são atacadas ou insultadas”. Esta categoria de vítimas costuma agir de forma agressiva com estudantes que aparentam fragilidades.

O tipo, vítima agressora, é também classificado como vítima autor(a) e se diferencia do tipo vítima passiva, visto que a vítima agressora exerce duas posições no grupo em que vivencia situações de *bullying*, sendo, ao mesmo tempo, vítima e agressora. Diferentemente das vítimas passivas, as vítimas agressoras buscam popularidade, mas não conseguem alcançar, obtendo altos índices de rejeição entre alguns colegas ou da turma inteira. Segundo Medeiros (2012), a vítima agressora busca descontar as agressões sofridas nos(as) colegas mais fracos(as), como uma espécie de vingança.

Medeiros (2012, p. 32) recorre a Faris e Felmlee como modo de ressaltar que a popularidade é um caminho perigoso entre os(as)

estudantes, uma vez que aqueles(as) considerados(as) populares tendem a ser vilões(ãs) e vítimas de agressões que envolvem colegas. Contudo, “as perseguições não ocorrem apenas aos adolescentes excluídos, eles [os agressores] podem mirar em colegas considerados rivais na disputa desta popularidade”.

As vítimas de *bullying* podem apresentar insegurança, ansiedade, angústia, depressão, medo e vergonha como marcas da sua vida, o que compromete a capacidade de raciocínio e aprendizagem “favorecendo o surgimento de um perfil emocional que o agressor entenderá como fraco, como alguém que jamais oferecerá resistência” (Medeiros, 2012, p. 32). Estas características atribuídas às vítimas de *bullying* podem proporcionar para elas problemas familiares, afetivos, sociais e laborais. Medeiros apresenta classificações para as testemunhas do *bullying*, as definindo por três grupos: as testemunhas passivas, as ativas e as neutras:

As testemunhas passivas geralmente assumem uma postura estática diante da agressão por medo de se tornarem vítimas. Ao se depararem com atos de violência contra outro colega, mesmo que não concordem com tal situação, não se posicionam em defesa das vítimas.

As testemunhas ativas são aqueles alunos que incitam os atos de violência que presenciavam, incentivando os agressores a continuarem com as agressões. Mesmo que não se envolvam diretamente nas agressões, estes alunos também podem ser considerados agressores, sendo muitas vezes os articuladores, tramando e se divertindo ao verem a situação que provocaram.

Já as testemunhas neutras são aquelas que não demonstram empatia pela vítima de situações de *bullying*. Elas são acometidas por uma “anestesia emocional”, em função do contexto social no qual estão inseridas, geralmente de lares desestruturados ou de comunidades em que a violência faz parte do cotidiano.

Geralmente as testemunhas não falam sobre o que veem ou procuram ajudar as vítimas de situações de *bullying*. A omissão, nestes casos, também se configura como facilitadora para a continuidade das agressões que observa, contribuindo para o aumento da violência no ambiente escolar (Medeiros, 2012, p. 33, 34).

As reflexões aqui apresentadas em torno do fenômeno *bullying* buscaram fornecer para a pesquisa elementos que possibilitassem investigar os modos através dos quais o *bullying* foi compreendido/significado pelas três participantes da pesquisa. Nesta direção, buscou-se averiguar se, na ótica delas, as vivências de violência para além dos muros da escola refletem nas relações intraescolares produzindo comportamentos relacionados ao *bullying*.

### **Procedimentos metodológicos: algumas observações**

Este capítulo registra, sinteticamente, o resultado de um estudo de natureza qualitativa, interpretativa, realizado no ano de 2023 através da

participação de três profissionais da área da educação com vínculo em instituições escolares situadas em Passos/MG. Todas as três participantes do estudo atuavam em instituições educacionais situadas em Passos.

A participação das três profissionais da educação na pesquisa foi efetuada através da elaboração de respostas para as perguntas de um questionário construído para o TCC defendido em dezembro de 2023 por Romilda Silva, então discente do curso de Pedagogia da UEMG/Passos. O instrumento de coleta de dados foi construído de acordo com a problemática e objetivo da pesquisa, constando de um questionário com questões abertas e fechadas, sendo 6 perguntas sobre o perfil das participantes, 5 perguntas relacionadas à violência doméstica e *bullying* e 3 perguntas sobre a relação entre educação/cidadania/emancipação.

O perfil das docentes participantes foi definido considerando ser crescente a existência de fenômenos relacionados à violência em escolas da Educação Básica, sendo, portanto, pertinente investigar o fenômeno *bullying* considerando realidades da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio.

As participantes da pesquisa foram comunicadas que o nome e sobrenome delas não seriam divulgados, sendo utilizados os seguintes codinomes: “Flor”, “Raiz” e “Orvalho”.

### **Observações sobre a análise dos dados gerados**

No ano de 2023 a docente Flor tinha 44 anos de idade, com formação inicial em Pedagogia e Pós-graduação em Neuropsicopedagogia Institucional. Naquele ano, esta participante da pesquisa de TCC lecionava no 2º ano do Ensino Fundamental, possuindo 15 anos de experiência de atuação na Educação Básica, com sete anos de vínculo efetivo.

A docente Raiz tinha 46 anos de idade em 2023, sendo especialista em Educação Infantil. Naquela época, mantinha vínculo empregatício em uma creche da rede privada atuando como coordenadora pedagógica, possuindo 20 anos de experiência na Educação Básica. Já a docente Orvalho tinha 33 anos de idade naquele ano. Formada por Instituição do Ensino Superior (IES) da rede pública estadual, não possuía Pós-graduação e mantinha, na época, vínculo empregatício em uma escola do ensino médio exercendo a função de diretora. Contava com 3 anos de experiência na Educação Básica, com vínculo através de contrato simplificado. Ao longo de sua atuação em escolas regulares, exerceu a função de diretora, coordenadora pedagógica e professora/educadora de apoio.

Ao entregar as respostas do questionário para serem analisadas de modo a gerar dados para o TCC, a participante Raiz relatou que não

trabalha com o tema do *bullying* nem com tema de violência doméstica pelo fato de as crianças da Educação Infantil serem menores. Já a participante Flor comentou com a, então discente, e autora do TCC – Romilda Silva – que, ao ler as perguntas do questionário, tratou de pesquisar na internet o significado do termo *bullying*, afirmando também que “não trabalha com termos como este”, por ser muito difícil de ser abordado. A docente Orvalho também ressaltou, no momento de entregar as respostas do questionário, que o tema *bullying* é muito difícil de ser trabalhado.

A análise dos dados gerados por meio da aplicação do questionário revelou haver fragilidades significativas nos modos das participantes da pesquisa conceituarem *bullying* e violência doméstica. As respostas ao questionário aplicado através do TCC confirmaram que a generalização do tema violência dificulta a identificação da prática do *bullying* e, por conseguinte, a realização de ações que visem à erradicação de tais práticas.

Também percebeu-se, através da análise das respostas ao questionário aplicado pela pesquisa do TCC à qual este capítulo se vincula, que, nas escolas onde as três profissionais participantes da pesquisa atuavam (2023), se faz necessário investir para que sejam realizadas ações nas escolas voltadas ao esclarecimento do que se trata o fenômeno *bullying*, quais são as implicações do seu desconhecimento e de que forma a compreensão a respeito dos modos por meio dos quais o *bullying* é praticado pode ajudar estudantes a exercerem a cidadania em perspectivas emancipatórias.

No mais, embora houvesse dificuldades entre as três participantes da pesquisa para conceituar o fenômeno *bullying*, a pesquisa revelou que vivências de violência doméstica em realidades para além dos muros da escola refletem em relações intraescolares produzindo comportamentos relacionados ao *bullying*.

## **Considerações finais**

Como afirma Freire (1987), é através do processo de educação que o ser humano pode libertar-se dos mecanismos de repetição da opressão e exclusão. Faz-se necessário, portanto, problematizar o fenômeno *bullying* de modo a favorecer o direcionamento e problematização do termo a conflitos vivenciados entre estudantes no ambiente escolar, nas redes sociais e em outros ambientes, visando o desenvolvimento da percepção crítica necessária para que violências associadas ao *bullying* sejam diagnosticadas, a banalização do fenômeno *bullying* seja desconstruída e a sua prática erradicada.

Promover ações na escola que envolvam estudantes, docentes, familiares dos discentes e outros profissionais que atuam na instituição escolar no ensejo de favorecer a diferenciação entre *bullying* e outros fenômenos que também envolvem formas de violências são modos de construir caminhos para a resolução de conflitos relacionados ao *bullying* e sua prevenção.

Nesse perspectiva, as experiências vivenciadas por Romilda Silva nas rodas de conversas realizadas por Dona Cida e as aprendizagens construídas, através das ações vinculadas ao CRAS, ao EJA, ao Conselho da Mulher de Passos e ao curso de Pedagogia da UEMG/Passos, levaram à escolha de uma temática que visou traçar, por meio de uma pesquisa de abordagem qualitativa, trajetórias que possibilitassem pensar criticamente a respeito da violência doméstica e do fenômeno *bullying*, no ensejo de melhor compreender este fenômeno que atinge os(as) estudantes de escolas não somente quando eles(as) vivenciam o papel de autores(as) do *bullying*, mas também quando vivenciam o papel de vítimas.

Como ressalta Medeiros (2012), o entendimento sobre o fenômeno *bullying* e a compreensão das suas características são essenciais para que seja possível encarar este fenômeno com a devida atenção e seriedade. Nesta direção, é necessário haver investimentos por parte das instituições escolares e dos organismos educacionais para que sejam realizadas ações que promovam a reflexão sobre as complexidades que envolvem o *bullying*, focando a formação continuada de professores e também construindo parcerias entre escola e familiares dos(as) estudantes.

O favorecimento da construção de conhecimentos em torno do fenômeno *bullying* como forma de ajudar a erradicar a banalização da temática violência é essencial para que docentes, estudantes e familiares possam saber diferenciar este fenômeno de outros meios de violência que acontecem dentro dos ambientes escolares e fora deles.

A percepção e a compreensão dos contextos nos quais o fenômeno *bullying* é praticado e o conhecimento sobre as características deste fenômeno são essenciais para a sua identificação e para a promoção de ações que visem evitar a banalização da violência na escola. Portanto, se faz necessário haver investimentos que favoreçam a construção de ações que tenham por objetivo trabalhar na perspectiva da erradicação da prática de violências entre estudantes nos ambientes escolares.

A pesquisa que embasa o presente capítulo confirma que a busca da libertação da relação opressor/oprimido (Freire) é fundamental para a emancipação do sujeito e afirmação da cidadania. Nesta direção, é válido destacar que a luta das minorias por seus direitos cidadãos e igualdade de oportunidades é uma pauta essencial para a compreensão das relações

entre os direitos e deveres da população e os deveres do Estado. E, aqui, estão situados o fenômeno *bullying* e a violência doméstica compreendidos também como formas de exclusão.

## Referências

- ASSIS, Marcela Guimarães; DIAS, Rosângela Corrêa; NECHA, Ruth Myssior. *A universidade para a terceira idade na construção da cidadania da pessoa idosa*. In.: ALCÂNTARA, Alexandre de Oliveira; CAMARANO, Ana Amélia; GIACOMIN, Karla Cristina. **Política nacional do idoso: velhas e novas questões**. Rio de Janeiro: IPEA, 2016, p. 199-209.
- CACHIONI, Meire. **Quem educa os idosos?** Um estudo sobre professores de Universidades da Terceira idade. 2 ed. Campinas, SP: Editora Alínea, 2018. (Coleção velhice e sociedade)
- DEMO, Pedro. **Educação pelo avesso: assistência como direito e como problema**. São Paulo: Cortez, 2000.
- FREIRE, Paulo. **Cartas a Cristina: reflexões sobre minha vida e minha práxis**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.
- FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. 22. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura)
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FREIRE, Paulo; GUIMARÃES, Sérgio. **Aprendendo com a própria história II**. São Paulo: Paz e Terra, 2000.
- GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2021.
- GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2021.
- MEDEIROS, Alexandre Vinicius Malmann. **O fenômeno bullying: (in)definições do termo e suas possibilidades**. (Dissertação Mestrado). Universidade Federal de Goiás, 2012.

# A história da educação dos surdos entre 1857 e 1889: o Imperial Instituto dos Surdos-Mudos

Karolaine Silva de Oliveira<sup>1</sup>  
Kelly Cristina Goulart de Almeida<sup>2</sup>  
Luna Abrano Bocchi<sup>3</sup>

## Introdução

O presente capítulo é resultado do Trabalho de Conclusão de Curso defendido no curso de Pedagogia da Universidade do Estado de Minas Gerais. No estudo, buscou-se conhecer o Imperial Instituto dos Surdos-Mudos, primeira instituição especializada no Brasil dedicada à educação de crianças e jovens surdos. O recorte cronológico foi definido considerando a criação da instituição, em 1857, e o fim do período imperial, em 1889. Com o propósito de compreender a importância e o papel social do Instituto no período, procuramos identificar e analisar: o contexto de criação do Imperial Instituto dos Surdos-Mudos, o papel do Estado no desenvolvimento do Instituto e o processo educativo das pessoas com surdez matriculadas no local.

O surgimento do Instituto relacionou-se às mudanças ocorridas no Rio de Janeiro, então sede da Corte. Sofiato (2018) destaca que, a partir de 1820, a cidade passava por um período de modernização, espelhando-se na sociedade europeia. As transformações em curso trouxeram novas paisagens e formas de socialização, com o surgimento de lojas, casas de chá, rede de esgoto e abastecimento de água nas residências. Foi nesse contexto que o Imperial Instituto dos Surdos-Mudos foi criado, buscando saciar a ausência de instituições voltadas para esse público. No decorrer dos anos, o estabelecimento recebeu diferentes nomenclaturas, sendo

---

<sup>1</sup> Licenciada em Pedagogia pela Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG). *E-mail*: karolaineoliveira1330@gmail.com. *Link* do Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9863869951603951>.

<sup>2</sup> Licenciada em Pedagogia pela Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG). *E-mail*: kellycristinagoulartalmeida@gmail.com. *Link* do Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2616209904170362>.

<sup>3</sup> Doutora em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP). Docente do Departamento de Educação da Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG). *E-mail*: luna.bocchi@uemg.br. *Link* do Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1355137847166607>.

elas: Imperial Instituto dos Surdos-Mudos (1857), Instituto dos Surdos-Mudos (1867) e Instituto Nacional de Educação de Surdos (de 1957 até os dias atuais) (Sofiato, 2018), indicando não somente a mudança de regime político, como também uma visão distinta sobre a surdez, o que ocasionou a retirada do termo “mudo”.

Por meio de uma pesquisa qualitativa, de cunho bibliográfico e documental, utilizamos materiais já elaborados, principalmente livros e artigos científicos, assim como fontes primárias, caracterizadas por ainda não terem recebido tratamento analítico (Gil, 2002). O Regulamento Provisório do Instituto dos Surdos-Mudos, de 1867, foi uma das referências para o trabalho por indicar como seria o funcionamento do local, embora se reconheça que os preceitos estabelecidos muitas vezes se distanciavam das práticas educativas. Em relação às fontes secundárias, foram selecionados artigos acadêmicos dedicados a mesma temática, que contribuíram para a compreensão da instituição. Por ser o primeiro instituto de educação de surdos no Brasil, inúmeras investigações já foram desenvolvidas, abarcando o currículo, a estrutura acadêmica, a instrução dos meninos e das meninas, o uso da língua de sinais e o debate a respeito de sua utilização.

O presente capítulo está organizado da seguinte forma: após uma breve introdução a respeito da educação no século XIX, abordaremos a criação do Imperial Instituto dos Surdos-Mudos e, na sequência, as distintas gestões até o ano de 1889.

## **Educação no século XIX**

Com a transferência da Corte e a chegada de D. João VI ao Rio de Janeiro, em 1808, o Brasil passou a ser sede do reino português. Inúmeras transformações ocorreram no âmbito social, econômico e cultural (Aranha, 2006; Ghiraldelli Jr., 2006; Hilsdorf, 2003), dentre elas, a abertura dos portos para o comércio, a criação da Imprensa Régia, a criação do Jardim Botânico no Rio de Janeiro, o estabelecimento do Museu Real, da Real Biblioteca e da Missão cultural francesa. No âmbito da educação escolar, Hilsdorf (2003, p. 34) destaca que a ação joanina acompanhou a tendência indicada pelos historiadores da educação para os séculos XVIII e XIX,

de perda pela Igreja da gestão da educação escolar **para** os funcionários do Estado, ao manter as seguintes características das reformas de 1759-1772: estatização, no sentido de concentrar o controle da educação escolar dos níveis secundário e superior nas mãos do Estado, e pragmatismo, no sentido de oferecer conhecimento

científico utilitário, profissional, em instituições de ensino avulsas, isoladas, segundo o modelo ilustrado.

Às aulas régias, proposta instituída pela Corte portuguesa em 1759, após a expulsão dos jesuítas, somaram-se novos cursos superiores, tais como a Academia Real da Marinha e a Academia Real Militar; cursos médico-cirúrgicos e cursos de economia, química e agricultura, que objetivavam a formação dos oficiais do exército e da marinha para a defesa do território.

Após a Independência do Brasil, foi outorgada a primeira Constituição, em 1824. Apesar dos debates e projetos que intencionavam a estruturação de uma educação nacional, apenas dois parágrafos foram incorporados a Carta Magna, com menção ao ensino primário, secundário e universitário: “A instrução primária é gratuita a todos os cidadãos” (art. 179, § 32) e “Colégios e universidades, onde serão ensinados os elementos das ciências, belas letras e artes” (art. 179, § 33). Destaca-se a referência a gratuidade da instrução primária (Vieira, 2007.)

Outro marco educacional ocorreu em 1827, quando foi estabelecido que haveria uma escola de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do Império (Brasil, 1827). Com o Ato Adicional de 1834, as províncias ficaram responsáveis pelo ensino elementar e secundário, enquanto que o poder central passou a ser incumbido pelos cursos superiores e pelo ensino ofertado na Corte (Brasil, 1834). Alguns anos depois, em 1837, foi criado o Colégio Pedro II, responsável por oferecer o ensino secundário na Corte e servir de referência às demais províncias (Brasil, 1837). Já em 1854, foi criada a Inspeção Geral da Instrução Primária e Secundária do Município da Corte, que tinha como objetivo orientar e supervisionar o ensino público e particular (Brasil, 1854).

Essas mudanças foram acompanhadas por um debate educacional cada vez mais intenso sobre as condições precárias de ensino no Brasil e os caminhos que deveriam ser seguidos para a alteração do quadro. Neste contexto, também foi pensada a educação de crianças com deficiência, como era o caso daquelas que não escutavam. Souza (2008) relata o silêncio que os surdos enfrentaram no decorrer da sua história educacional e, por meio do presente trabalho, almejamos dar visibilidade a parte dessa história.

### **A criação e os primeiros anos do Imperial Instituto dos Surdos-Mudos**

Por meio dos estudos realizados por Rocha (2007), é possível conhecer sobre a educação de surdos no cenário europeu e no Brasil. A

autora foi a principal referência para esta parte do texto, que trata da origem e dos primeiros anos do Imperial Instituto dos Surdos-Mudos. Segundo Rocha (2007), a decisão sobre como educar os surdos foi objeto de polêmica na Europa nos últimos séculos. Uma grande preocupação era definir as causas e graus da surdez, isto é, a classificação quanto à perda auditiva, para depois decidirem como seria a educação desses indivíduos. Três abordagens metodológicas eram preconizadas: oral, mímica e mista. Alemanha e França se destacaram por representarem escolas distintas; enquanto o primeiro país defendia o método oral, o segundo apoiava o método combinado.

A primeira escola para surdos foi criada na França em 1755, por Charles Michel L'Épée (1712-1789). O local inicialmente era de natureza privada e gratuita, e atendia alunos de diferentes classes sociais, chegando a contar com até 60 estudantes. Trabalhava com sinais utilizados pelos surdos para a comunicação entre si e também com outros sinais, chamados de metódicos, que buscavam o desenvolvimento da linguagem escrita. Em 1778, na Alemanha, Samuel Heinicke (1729-1790) criou a primeira instituição para surdos. Objetivando o desenvolvimento da fala, utilizava o ensino oral como principal forma de alcançar esse objetivo.

No Brasil, a preocupação com a educação dos surdos também se fez presente. Em 1855, um professor surdo francês, E. Huet, ex-aluno do Instituto de Surdos de Paris e diretor do Instituto de Surdos-Mudos de Bourges, apresentou ao imperador D. Pedro II um relatório solicitando a criação de uma escola para surdos. De acordo com Sofiato e Menezes (2021), Huet veio para o Brasil trazendo uma carta do ministro da Instrução Pública da França com o intuito de fundar uma casa de ensino e abrigo para os brasileiros surdos. Com a iniciativa do ministro da França, Huet teve acesso ao marquês de Abrantes e logo depois ao imperador do Brasil, que prometeu auxiliá-lo. Este projeto de criação do instituto teve apoio e aprovação de D. Pedro II, conhecido pelo grande interesse no ensino e por realizar visitas regulares às instituições educacionais, assistindo às aulas e à realização de exames.

Rocha (2007) dá mais detalhes sobre o processo de implantação do Instituto dos Surdos-Mudos. De acordo com a autora, sabendo que a maioria dos surdos no Brasil era de famílias pobres, Huet apresentou duas propostas para que o governo auxiliasse na criação do novo estabelecimento: 1ª. A instituição seria privada, com subvenção do Império e oferta de algumas bolsas; 2ª. Seria uma instituição pública, com todas as despesas pagas pelo Império.

Partindo de sua experiência no Instituto de Surdos-Mudos de Bourges, Huet declarou que uma instituição particular seria mais viável.

Na proposta, seriam aceitos estudantes entre sete e 16 anos, com apresentação do comprovante de vacina. O ensino seria realizado em um período de seis anos, com ênfase na agricultura, considerando as características socioeconômicas do Brasil.

A escola para surdos teve início em janeiro de 1856 nas dependências do Colégio de Vassimon. As meninas surdas ficaram sob a tutela do Colégio de Vassimon e os meninos surdos sob a responsabilidade de Huet. O programa de ensino apresentado por Huet abarcava Língua Portuguesa, Aritmética, Geografia e História do Brasil, Escrituração Mercantil, Linguagem Articulada (para os que eram considerados aptos) e Doutrina Cristã.

No ano de 1856, ao escrever para a Comissão Diretora que acompanhava os trabalhos, Huet declarou que a instituição sobrevivia com auxílio imperial e também do Teatro de São Januário. No documento, ainda solicitou um local próprio para o funcionamento do Instituto e lembrou que já havia pedido à Câmara dos Deputados, no ano anterior, a criação do Imperial Instituto dos Surdos-Mudos, tendo obtido parecer positivo. Também foram requeridas 30 bolsas para os alunos que não tivessem condições de pagar. Ficou a cargo do marquês de Abrantes a formação de uma comissão que acompanharia as atividades realizadas no local. Diante desses fatos, em 3 de junho de 1856, a comissão formada por membros da Corte determinou que deveria ser providenciado um local próprio para o Instituto.

Em 26 de setembro de 1857, a Lei nº 939 decretou que o governo deveria fornecer verbas para auxiliar nas despesas do Instituto e determinou que deveriam ser pagas dez pensões anuais aos surdos-mudos pobres – termo usual nos documentos consultados. Como havia poucos estudantes na instituição, o marquês de Abrantes solicitou a divulgação dos trabalhos realizados. A necessidade de captação de alunos se mostraria algo constante ao longo dos anos, mesmo com a ausência de instituições similares nas demais províncias brasileiras (Sofiato, 2018). Ainda no mesmo ano, a instituição foi transferida para o Morro do Livramento, ocupando uma casa cujo aluguel era pago pelo Mosteiro de São Bento e pelo Convento do Carmo.

No “Mapa de nº 1 do Imperial Instituto dos Surdos-Mudos”, de acordo com Rocha (2007), consta que, até setembro de 1858, havia 19 alunos, sendo 13 meninos e seis meninas, oriundos de diferentes regiões: 12 do Rio de Janeiro, dois de Minas Gerais, um de São Paulo, um de Niterói e três irmãos (sendo dois meninos e uma menina) de Barra Mansa. No documento aparece o nome de cada aluno, a data de ingresso na

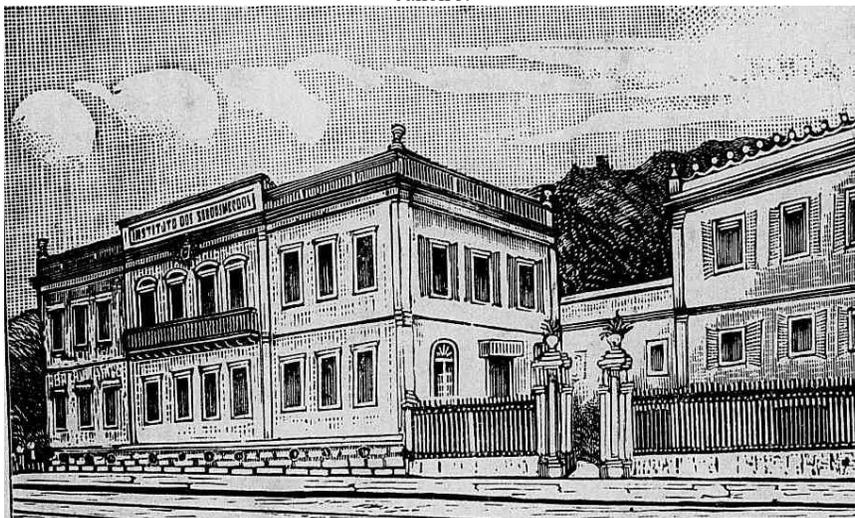
instituição; a série ( 1º, 2º ou 3º) e apontamentos sobre comportamento, aspecto físico e inteligência.

Sofiato e Menezes (2021) destacam que, com a mudança da instituição para a sede própria, a responsabilidade sobre a educação das meninas passou para a Madame Huet, esposa de Huet. Catalina Brodeke era ouvinte, alemã e professora de surdos.

Em dezembro de 1861, Huet saiu do instituto, porém, o motivo de seu afastamento não é claro. Frei João de Nossa Senhora do Carmo foi diretor durante um breve momento (de 1861 a 1862), sendo substituído por Manoel de Magalhães Couto, que tomou posse em agosto de 1862. Passados alguns anos, em 1868, o ministro do Império solicitou um relatório sobre as condições do local, tarefa atribuída ao Doutor Tobias Rabello Leite, que chegou à conclusão de que a instituição estava servindo somente como um abrigo de surdos e não como um local de ensino. Essa constatação causou a exoneração de Manoel de Magalhães Couto, e Tobias Leite assumiu a direção interina, posteriormente sendo nomeado diretor efetivo, função exercida até 1896, quando faleceu.

Ao longo dos anos, o trabalho desenvolvido no Instituto foi acompanhado pelos ministros e secretários de Estado dos Negócios do Império, pois a instrução pública fazia parte das atribuições desse setor. A educação no Imperial Instituto dos Surdos-Mudos acompanhava o modelo da educação geral referente ao ensino de primeiras letras, mas também mirava a perspectiva francesa para surdos, cuja referência era o Instituto Nacional dos Surdos-Mudos de Paris (Sofiato, 2018). A seguir, abordaremos as distintas gestões do Instituto, assim como o regulamento provisório aprovado em 1867.

**Figura 1** – O Instituto dos Surdos-Mudos. Palacete nº 60, Ruas das Laranjeiras, Rio de Janeiro.



Fonte: Almanak (1888).

### **A gestão de E. Huet**

Huet foi o primeiro diretor do Imperial Instituto dos Surdos-Mudos, tendo atuado entre 1856 e 1861. De acordo com Sofiato (2018), na gestão de Huet, as disciplinas oferecidas no Imperial Instituto dos Surdos-Mudos eram as seguintes: escrita e leitura, elementos da língua nacional-gramática, noções de religião e dos deveres sociais-catecismo, geografia, história do Brasil, história sagrada e profana, aritmética, desenho e escrituração mercantil. Além disso, os meninos recebiam lições de agricultura teórica e as meninas aprendiam trabalhos usuais de agulhas, diferenciação curricular usual no período. Adicionalmente, lições de pronúncia, articulação e leitura eram dadas aos alunos considerados aptos para essas atividades, em consonância com a abordagem oralista de educação para os surdos. Embora haja uma diversidade presente na matriz curricular, a autora pontua que o currículo era menos enriquecido se comparado com a matriz curricular de um colégio privado para ouvintes.

### **A gestão de Manoel de Magalhães Couto**

Manoel Magalhães Couto foi diretor do Imperial Instituto entre 1862 e 1868, período no qual os registros ministeriais destacavam a

escassez de verba para a instituição e a inapropriação do prédio em uso (Sofiato, 2018).

A matriz curricular, até o ano de 1864, de acordo com Sofiato (2018), seguia sendo a mesma daquela estabelecida nos anos em que E. Huet foi diretor. O “ensino oferecido pela instituição por meio das disciplinas acadêmicas pretendia proporcionar ao aluno surdo uma instrução geral, mas também com *artes de recreio* e assentados na *educação moral e religiosa*” (Sofiato, 2018, p. 215). A aprendizagem de um ofício para os meninos era igualmente importante e foi sublinhada no Regulamento Provisório do Imperial Instituto dos Surdos-Mudos, aprovado em 1867.

Em relação à educação das meninas surdas, a ausência de informações é ainda maior. Sabe-se que, em 1864, D. Francelina Garcez de Magalhães também exerceu o papel de diretora e ficou responsável pela educação moral, pela administração e economia doméstica, pela direção da enfermaria, rouparia e engomado; assumindo, ainda, as aulas das meninas surdas e o ensino de costura. Já a aluna Maria Pereira de Carvalho cumpriu a função de repetidora. Ambas ficaram na instituição até 1868.

### **O regulamento provisório do Imperial Instituto dos Surdos-Mudos**

Em 1867, foi aprovado o regulamento provisório do Imperial Instituto dos Surdos-Mudos (Brasil, 1867). O texto contém informações sobre os empregados e suas atribuições, a admissão dos alunos, os materiais de ensino, os exames e prêmios.

Ao diretor cabia a inspeção pela educação, saúde e tratamento dos alunos; já os professores, nomeados pelo Governo, eram encarregados do ensino. No tocante à admissão dos alunos, o Instituto admitia tanto pagantes quanto bolsistas. Dezesseis vagas gratuitas eram oferecidas aos alunos pobres, preferencialmente para os órfãos, os filhos de militares e de empregados públicos. Os alunos que quisessem ingressar na instituição deveriam apresentar certidão de batismo ou justificativa de idade, atestado do pároco e de duas testemunhas (no caso de admissão gratuita), atestado de vacina, atestado de não sofrer moléstia contagiosa e comprovação de que era surdo-mudo.

A instituição permitia o ingresso e a permanência de alunos maiores de nove e menores de 16 de anos, não sendo aceitos aqueles considerados incapazes de instrução – ou, na linguagem do período, em estado de idiotismo – e os escravos. O curso seria dividido em cinco anos, com as seguintes disciplinas:

**Quadro 1 – Disciplinas ministradas do 1º ao 5º ano**

1º ano	2º ano	3º ano	4º ano	5º ano
Articulação artificial e leitura labial	Leitura	Língua Portuguesa	Matemática	História (continuação)
Leitura	Escrita	Matemática (pesos e medidas)	Geografia	Geografia (continuação)
Quatro tipos de Escrita	Matemática	Geometria Elementar	História	Língua Portuguesa
Cristianismo	Gramática Portuguesa	Desenho Linear	Língua Portuguesa	Francês
	História Sagrada		Francês	Escrituração Mercantil

Fonte: Elaborado pelas autoras, com base no Decreto nº 4046/1867 (Brasil, 1867).

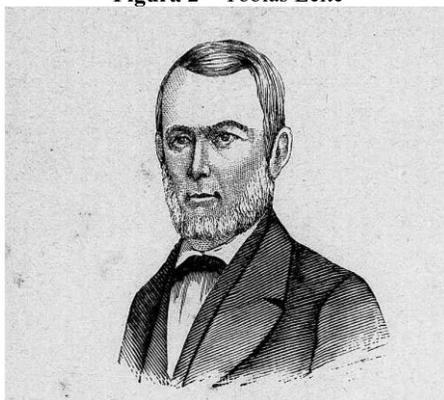
Diante dessa distribuição, é possível constatar que o Instituto contemplava o ensino de primeiras letras, ciências, línguas e belas artes, semelhante aos demais colégios voltados à educação de ouvintes. A distinção evidente era a oferta da disciplina de articulação artificial e leitura labial (Sofiato, 2018).

A distribuição das horas, das matérias e dos exercícios dos alunos era definida no regimento interno, de responsabilidade do diretor. Também era determinado que os alunos bolsistas não poderiam se ausentar da instituição no período de cinco anos, a não ser que o ministro e secretário de Estado dos Negócios do Império liberasse; já aqueles que mostrassem “pouca aptidão” nas disciplinas ministradas entre o 1º e 3º ano, aprenderiam arte liberal e mecânica de acordo com a vocação que tinham. No tocante à avaliação, as provas seriam aplicadas pelos docentes trimestralmente durante os três últimos dias, sendo previsto, após o término das aulas, a realização de exames públicos, prática usual no período.

Cabia ao governo o destino dos alunos pobres, podendo esses estudantes ocupar o cargo de repetidores. A função dizia respeito aos alunos que tinham maior aptidão para o aprendizado e, assim, se tornavam repetidores, ou seja, transmitiam o que aprendiam para os demais alunos, do mesmo modo que o professor ensinava – recebendo uma remuneração por essa função. Para esse cargo eram escolhidos os alunos com maior aproveitamento acadêmico.

## A gestão de Tobias Rabello Leite

Figura 2 – Tobias Leite



Fonte: Almanak, 1888.

Tobias Rabello Leite, médico sergipano, atuou na epidemia da febre amarela e depois na de cólera, assumindo posteriormente a direção do Serviço de Higiene Pública, anexo a Secretaria do Império (Almanak, 1888). Conforme já mencionado, em 1868, Tobias Leite produziu um relatório sobre o Instituto de Surdos-Mudos, constatando que estava funcionando mais como um asilo do que como uma instituição de ensino. Após essa análise, foi convidado a assumir o cargo de diretor, ficando nessa função de 1868 a 1896. Além de organizar o funcionamento do cotidiano educacional, divulgou o trabalho do Instituto por meio de diversas publicações e lutou contra a ideia de que a educação dos surdos-mudos seria um “luxo das nações civilizadas” (Almeida, 2020, p. 253).

Sofiato e Reily (2011) destacam a visão de Tobias Leite acerca dos objetivos do Instituto:

O fim do Instituto dos surdos-mudos não é formar homens de letras, como parece ter sido o pensamento do Regulamento n. 4.046 de 19 de dezembro de 1867; o fim único destes estabelecimentos é arrancar do isolamento, que embrutece, os infelizes privados do instrumento essencial para a manutenção e desenvolvimento das relações sociais; é enfim converter em cidadãos úteis indivíduos que lhe pesão, e a damnificação involuntariamente (Leite, 1869, p. 4 *apud* Sofiato; Reily, 2011, p. 3).

O Regulamento de 1867 foi ainda criticado por apresentar um programa considerado impossível de ser realizado, muito provavelmente devido aos problemas observados que incluíam

falta de profissionais para o desenvolvimento pedagógico; a dificuldade enfrentada pelos professores designados de ensinar muitos alunos (a título de ilustração, no ano de 1868 eram 14 alunos com diferentes níveis de desenvolvimento para um professor); falta constante de materiais pedagógicos, objetos e móveis para a instituição (Sofiato, 2018, p. 218).

O novo Regulamento, aprovado em 1873, instituiu algumas mudanças, entre as quais a aprendizagem de uma arte ou ofício para todos os alunos, em consonância com a valorização do ensino profissional defendida por Tobias Leite (Brasil, 1873). De acordo com Sofiato (2018, p. 219), tal aspecto compunha o que parecia ser a finalidade da educação de surdos no período: “restituir-lhes a palavra, formá-los com hábitos civilizatórios e posteriormente, inseri-los no mundo do trabalho”.

Em relação à educação das meninas, Sofiato e Menezes (2021) apontam que o número de matrículas era pequeno, porém, o total de alunos atendidos acompanhava essa tendência. O fato de o Instituto ter um número restrito de meninas era atribuído pelo diretor à ignorância e pobreza dos pais de quase todos os alunos e à longa distância entre a Corte e as províncias.

Uma das iniciativas de Leite foi a nomeação de D. Amélia Emília da Silva Santos, responsável pela educação das alunas surdas. A professora, entretanto, foi dispensada em 1870 devido à ausência de meninas matriculadas no Instituto. No ano seguinte, com a entrada de novas alunas, outra professora foi contratada, embora também tenha permanecido por pouco tempo, considerando que em 1873 as cinco alunas inscritas foram entregues às suas famílias, em decorrência das instalações inapropriadas para o funcionamento de um internato misto.

Como salientam Sofiato e Menezes (2021), as poucas informações disponíveis indicam o desafio que era a educação das alunas surdas. Aquelas poucas que conseguiram frequentar a instituição, foram formadas tendo em vista um futuro dedicado às atividades domésticas.

## **Considerações finais**

O estudo desenvolvido abordou a criação e o desenvolvimento do Imperial Instituto dos Surdos-Mudos no Brasil, entre 1857 e 1889, evidenciando a importância da instituição num momento em que a Corte passava por transformações e vivenciava o surgimento de novos espaços condizentes com o desejo de modernização. A educação das crianças e jovens surdos passou a ser de responsabilidade de uma instituição especializada, que acreditava na possibilidade de aprendizagem desses sujeitos.

No decorrer dos anos, o Instituto foi apoiado pelo governo imperial, que financiou e acompanhou o desenvolvimento dos trabalhos. Huet, primeiro diretor, teve um papel fundamental na criação da instituição, trazendo de sua experiência francesa modelos educativos voltados para o ensino dos surdos no Brasil. Durante a gestão de Manoel de Magalhães Couto, foi aprovado o Regulamento Provisório do Imperial Instituto dos Surdos-Mudos (1867), com determinações sobre a gestão, o funcionamento e a organização do estabelecimento. Já a gestão de Tobias Rabello Leite – a mais duradoura no século XIX – preocupou-se em formar “cidadãos úteis”, capazes de se comunicarem, seguirem os preceitos civilizatórios e exercerem algum ofício.

Em relação ao currículo prescrito, as análises indicam semelhanças com as demais instituições escolares do período voltadas aos ouvintes, embora o Instituto contasse com disciplinas específicas, tais como articulação artificial e leitura labial, tendo em vista a particularidade de seu público. Destacamos, ademais, a diferença presente na educação de meninos e meninas, por exemplo, relacionada à aprendizagem de ofícios: enquanto os meninos aprendiam lições de agricultura teórica, as meninas aprendiam trabalhos manuais com agulhas. Deste modo, os meninos eram preparados para a vida pública e as meninas para a vida doméstica, prática usual no período e também presente em outras escolas. Isso mostra o quanto a sociedade foi – e continua sendo – injusta, ao defender um modelo patriarcal, inclusive na educação.

Por meio da pesquisa bibliográfica e documental, conseguimos esclarecer a importância da criação do Imperial Instituto dos Surdos-Mudos no período imperial, pois, sendo o primeiro instituto no Brasil a oferecer a educação dos surdos, favoreceu a inclusão dessas pessoas na sociedade. O Instituto proporcionou gradativamente um impulso para a educação de crianças e jovens e, ainda hoje, é uma referência, ao subsidiar a formulação de políticas públicas na esfera do Ministério da Educação, atender estudantes da Educação Infantil ao Ensino Superior e desenvolver pesquisas na área.

## Referências

- ALMANAK do amigo dos surdos mudos. Rio de Janeiro: Typ. De Pinheiro & C., 1888. Disponível em: [https://memoria.bn.gov.br/pdf/706400/per706400\\_1888\\_00001.pdf](https://memoria.bn.gov.br/pdf/706400/per706400_1888_00001.pdf). Acesso em: 4 ag. 2024.
- ALMEIDA, A. M. A aprendizagem do “ouvir” pelo silêncio da palavra. *In*: BRAGHINI, K.; MUNAKATA, K.; OLIVEIRA, M. A. T. **A história**

**da educação dos sentidos e das sensibilidades.** São Paulo: EDUC, 2020, p. 249-272.

ARANHA, M. L. A. **História da Educação e da Pedagogia.** São Paulo: Moderna, 2006.

BRASIL. **Decreto de 2 de dezembro de 1837.** Convertendo o Seminário de S. Joaquim em collegio de instrução secundaria, com a denominação de Collegio de Pedro II, e outras disposições. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/sn/1824-1899/decreto-36979-2-dezembro-1837-562344-publicacaooriginal-86295-pe.html>. Acesso em: 4 ago. 2024.

BRASIL. **Decreto nº 1.331-A, de 17 de fevereiro de 1854.** Approva o Regulamento para a reforma do ensino primário e secundário do Município da Côrte. Rio de Janeiro, 1854. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-1331-a-17-fevereiro-1854-590146-publicacaooriginal-115292-pe.html>. Acesso em: 4 ago. 2024.

BRASIL. **Decreto nº 4046, de 19 de dezembro de 1867.** Approva o Regulamento provisório do Instituto dos Surdos-Mudos. Rio de Janeiro, 1967. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-4046-19-dezembro-1867-554346-publicacaooriginal-72928-pe.html>. Acesso em: 4 ago. 2024.

BRASIL. **Decreto nº 5.435, de 15 de outubro de 1873.** Approva o Regulamento que da nova organizacao ao Instituto dos Surdos-Mudos. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-5435-15-outubro-1873-551638-publicacaooriginal-68188-pe.html#:~:text=Approva%20o%20Regulamento%20que%20da,unico%2C%20parte%201%20AA%20o%20art>. Acesso em: 4 ago. 2024.

BRASIL. **Lei de 15 de outubro de 1827.** Manda crear escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do Império, 1827. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/lim/LIM..-15-10-1827.htm#:~:text=LEI%20DE%2015%20DE%20OUTUBRO,lugares%20mais%20populosos%20do%20Imp%C3%A9rio](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/LIM..-15-10-1827.htm#:~:text=LEI%20DE%2015%20DE%20OUTUBRO,lugares%20mais%20populosos%20do%20Imp%C3%A9rio). Acesso em: 4 ago. 2024.

BRASIL. **Lei nº 16, de 12 de agosto de 1834.** Faz algumas alterações e adições à Constituição Política do Império, nos termos da Lei de 12 de outubro de 1832. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/leimp/1824-1899/lei-16-12-agosto-1834-532609-publicacaooriginal-14881-pl.html>. Acesso em: 4 ago. 2024.

GHIRALDELLI JUNIOR, P. **História da Educação Brasileira**. São Paulo: Cortez, 2006.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

HILSDORF, M. L. S. **História da educação brasileira: leituras**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003.

ROCHA, S. **O INES e a educação de surdos no Brasil: aspectos da trajetória do Instituto Nacional de Surdos em seu percurso de 150 anos**. Rio de Janeiro: INES, 2007.

SOFIATO, C. G. A educação de surdos no século XIX: currículo prescrito e modelo de educação. **Cadernos de Pesquisa**, v. 25, n. 2, p. 207-224, 2018. Disponível em: <https://periodicoseletricos.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/view/9329/5544>. Acesso em: 4 ago. 2024.

SOFIATO, C. G.; MENEZES, R. C. D. Dupla invisibilidade: a educação de meninas surdas do século XIX no Brasil. **Revista de Educação**, Campinas, v. 26, p. 207-224, 2021. Disponível em: <https://seer.sis.puc-campinas.edu.br/reveduacao/article/view/5431/3327>. Acesso em 4 ago. 2024.

SOFIATO, C. G.; REILY, L. H. “Companheiros de infortúnio”: a educação de “surdos-mudos” e o repetidor Flausino da Gama. **Revista Brasileira de Educação**, v. 16 n. 48, p. 625-640, 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/pDs9vKDtXjnCpLmZNLd5Kpk/?format=pdf&lang=pt>.

SOUZA, V. R. M. A Educação dos Surdos no Século XIX. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, UFS, v. 1, p. 49-56 jul./dez. 2008. Disponível em: <https://seer.ufs.br/index.php/revtee/article/view/2193/1864>. Acesso em: 4 ago. 2024.

VIEIRA, S. L. A educação nas constituições brasileiras: texto e contexto. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 88, n. 219, p. 291-309, maio/ago. 2007. Disponível em: <http://www.ia.ufrj.br/ppgea/conteudo/conteudo-2010-1/3SF/VIEIRA,SofiaEduca caonasconstituicoes,2007.pdf>. Acesso em: 4 ago. 2024.

# As políticas educacionais e a inclusão escolar de estudantes com Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH): alguns apontamentos

Bianca Oliveira Madeira<sup>1</sup>  
Maria Fernanda de Oliveira Souza<sup>2</sup>  
Karina Elizabeth Serrazes<sup>3</sup>

## Introdução

O presente trabalho foi desenvolvido no decorrer dos últimos períodos do curso de Pedagogia na Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG), unidade Passos/MG como Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). O estudo apresenta e analisa as políticas públicas educacionais voltadas à inclusão escolar de estudantes com Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH), evidenciando suas potencialidades e desafios.

O interesse e a escolha dessa temática surgiram da percepção de que o contexto atual das instituições de ensino ainda é marcado por grande desinformação a respeito dos estudantes com TDAH, que geralmente são rotulados como agitados, desorganizados, desobedientes e com comportamentos difíceis e impulsivos, o que dificulta seu processo de inclusão escolar e sua aprendizagem.

O TDAH é um transtorno neurobiológico de causa genética que segundo Alencar *et al.* (2019) não tem cura, mas que existem tratamentos que auxiliam o paciente diagnosticado a ter uma boa qualidade de vida e conviver melhor em sociedade. E compreender as especificidades desse transtorno é essencial para a efetivação do processo de inclusão social e consequentemente, escolar das pessoas com TDAH.

O diagnóstico do TDAH requer avaliação clínica conduzida por psiquiatras, neurologistas ou neuropediatras e diferentemente de outros diagnósticos, o TDAH não dispõe de exames laboratoriais específicos,

---

<sup>1</sup> Licenciada em Pedagogia. Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG), unidade Passos. *E-mail* biancaomadeira@outlook.com.

<sup>2</sup> Licencianda em Pedagogia. Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG), unidade Passos. *E-mail* mariafernanda.souzaoliveira20@gmail.com.

<sup>3</sup> Doutora em Educação Escolar. Docente da Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG), unidade Passos/MG. *E-mail* karina.serrazes@uemg.br. *Link* do Lattes <http://lattes.cnpq.br/3933515742546674>.

sendo que para atingir uma precisão diagnóstica, os especialistas precisam realizar uma série de avaliações, incluindo anamnese, entrevistas, testes e, quando possível, diálogos com outros profissionais envolvidos no atendimento ao paciente, a fim de propiciar uma análise abrangente e considerar diferentes perspectivas multiprofissionais.

Após o diagnóstico de TDAH, é essencial que o paciente comece o tratamento sob a orientação de uma equipe multidisciplinar, pois existem diversos meios para amenizar seus sinais como os tratamentos terapêuticos, o uso de medicação, quando necessário, as atividades físicas, dentre outros, que contribuem para sua inclusão na sociedade e para uma boa qualidade de vida.

A inclusão social das pessoas com TDAH na sociedade apresenta muitos desafios e possivelmente, para as crianças em fase escolar os desafios podem ser ainda maiores, em especial nos anos iniciais do ensino fundamental, quando acontece o processo de alfabetização.

Dessa forma, essa pesquisa se justifica pela necessidade de conhecer de modo mais abrangente as especificidades desse transtorno e principalmente, refletir sobre os desafios e perspectivas da inclusão das pessoas com TDAH nas instituições escolares, levando em consideração que o número de diagnósticos tem aumentado e como docentes precisamos ter

um olhar diferenciado para a educação, para o sistema educacional. Mudanças são necessárias e apenas por meio de políticas públicas pensadas concretamente é que essas mudanças poderão ser implementadas, trazendo, a longo prazo, benefícios para toda a sociedade (Bustamante, 2017, p. 138).

Assim, o trabalho busca responder à seguinte problemática: quais políticas públicas foram direcionadas e estão sendo implementadas para a inclusão escolar dos estudantes com TDAH?, tendo como objetivo geral refletir sobre os desafios da implementação de políticas públicas educacionais voltadas aos estudantes com TDAH e como objetivos específicos compreender o Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH), sua conceituação, características, diagnóstico e tratamento, investigar e analisar as políticas públicas de inclusão escolar direcionadas aos estudantes com TDAH e discutir a respeito de seus desafios e perspectivas no cotidiano de nossas escolas.

## **Referencial Teórico**

A primeira referência ao Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH), segundo Barkley (2008 *apud* Maia; Confortin,

2015), ocorreu em 1902, com os estudos de George Still, que a partir de suas observações nas alterações no comportamento de crianças, concluiu que elas não estavam ligadas a falhas educacionais, mas a algo biológico. Para o autor os chamados defeitos anormais<sup>4</sup> de controle moral em crianças eram resultantes de uma falha em seu desenvolvimento mental,

nas crianças analisadas em seu estudo, havia um defeito moral. A constituição do controle moral dependia da ação conjunta da cognição, da consciência moral e da vontade. Quando uma delas não funcionava, seu desenvolvimento era prejudicado (Still *apud* Caliman; 2010, p. 52).

Essa denominação enfrentou divergências na história do diagnóstico do TDAH, pois conforme afirma Caliman (2010), ao longo do tempo a criança com esse transtorno foi vista com defeito no controle moral, portadora de deficiência mental leve ou branda, hipercinética, com o cérebro moderadamente disfuncional, entre outras abordagens, mas na maioria das vezes, marcada por um defeito inibitório que danificava o desenvolvimento das funções executivas cerebrais.

De acordo com Legnani e Almeida (2008), apesar das primeiras descrições médicas sobre TDAH ocorrerem no início do século XX, só ganharam destaque a partir da década de 1970 com o aumento dos diagnósticos das crianças e adolescentes em processo de escolarização.

Entretanto, segundo Werner (1997 *apud* Legnani; Almeida, 2008) a aceitação social do TDAH é muito recente, já que o diagnóstico contou com maior credibilidade somente quando foi respaldado pela Organização Mundial de Saúde (OMS), em 1992, com a publicação da Classificação Internacional de Doenças (CID-10).

A classificação CID-10 é uma lista para classificação de doenças e condições de saúde em nível mundial e está em sua décima revisão. Nela, o TDAH se enquadra como distúrbio da atividade e da atenção, originada dos transtornos hipercinéticos, que é contextualizado como parte de um

grupo de transtornos caracterizados por início precoce (habitualmente durante os cinco primeiros anos de vida), falta de perseverança nas atividades que exigem um envolvimento cognitivo, e uma tendência a passar de uma atividade a outra sem acabar nenhuma, associadas a uma atividade global desorganizada, incoordenada e excessiva. Os transtornos podem se acompanhar de outras anomalias. As crianças hipercinéticas são frequentemente imprudentes e impulsivas, sujeitas a acidentes e incorrem em problemas disciplinares mais por infrações não premeditadas de regras que por desafio deliberado. Suas relações com os adultos são frequentemente

---

<sup>4</sup> Defeito anormal foi um termo utilizado pelo médico inglês George Still em sua obra de 1902 para se referir ao que denominava falhas no desenvolvimento mental conforme discute Caliman (2010).

marcadas por uma ausência de inibição social, com falta de cautela e reserva normais. São impopulares com as outras crianças e podem se tornar isoladas socialmente. Estes transtornos se acompanham frequentemente de um déficit cognitivo e de um retardo específico do desenvolvimento da motricidade e da linguagem. As complicações secundárias incluem um comportamento dissocial e uma perda de autoestima (Ministério da Saúde, 2021).

Mediante essa classificação e os avanços nas pesquisas envolvendo o TDAH, o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais - DSM-5® (2014) coloca-o junto aos transtornos do neurodesenvolvimento, baseando-se nos padrões de sintomas, comorbidades e fatores de risco compartilhados, com grande respaldo para o inserir também entre os transtornos disruptivos, do controle de impulsos e de conduta.

Segundo o DSM-5® (2014) uma característica essencial do TDAH é um padrão persistente de desatenção e/ou hiperatividade-impulsividade, sendo a desatenção marcada pela dificuldade de manter o foco, falta de persistência, desorganização e a hiperatividade relacionada à atividade motora excessiva.

Entretanto, é importante ressaltar que “[...] embora os pacientes com diagnóstico de TDAH tenham características comuns, existe grande variabilidade na forma e no comportamento individual de crianças em vários contextos” (Desiderio; Miyazaki, 2010, p. 2). Entre os tipos de TDAH se destacam:

**Tipo Desatento:** Não enxerga detalhes ou faz erros por falta de cuidado, tem dificuldade em manter a atenção, parece não ouvir, sente dificuldade em seguir instruções, tem dificuldade na organização, não gosta de tarefas que exigem um esforço mental prolongado, frequentemente perde os objetos necessários para uma atividade, distrai-se com facilidade e tem esquecimento nas atividades diárias.

**Hiperativo Impulsivo:** Inquietação mexendo as mãos e os pés ou se remexendo na cadeira, dificuldade em permanecer sentado, corre sem sentido ou sobe nas coisas excessivamente, sente dificuldade de se engajar em uma atividade silenciosa, fala sem parar, responde às perguntas antes mesmo de serem terminadas, age a 200 por hora, não consegue esperar sua vez e interrompe constantemente. **Combinado:** Este tipo é caracterizado pelos dois tipos juntos, o desatento e o impulsivo. Esses tipos de hiperativos só são diagnosticados quando têm mais de seis sintomas (Amorim, 2010 *apud* Maia; Confortin, 2015, p. 76).

Conforme a Associação Brasileira do Déficit de Atenção - ABDA (2019), o TDAH é um transtorno de condição complexa e multifatorial, que se caracteriza por alterações na região frontal do indivíduo e nas suas conexões com o resto do cérebro, o que afeta a capacidade de prestar atenção, memória, controle, organização, planejamento, além da inibição de comportamentos inadequados. Logo,

o que parece estar alterado nesta região cerebral é o funcionamento de um sistema de substâncias químicas chamadas neurotransmissores (principalmente dopamina e noradrenalina), que passam informação entre as células nervosas (neurônios). Existem causas que foram investigadas para estas alterações nos neurotransmissores da região frontal e suas conexões (ABDA, 2019, p. 4).

Ainda segundo a Associação Brasileira do Déficit de Atenção - ABDA (2019), estudos relacionam o TDAH a causas hereditárias, a partir da predisposição ou influência genética, além de substâncias ingeridas na gravidez como o álcool e a nicotina, que podem causar alterações na formação do cérebro, sofrimento fetal, exposição ao chumbo, dentre outras. E apesar de não haver consenso entre os estudiosos e especialistas, todas essas causas vêm sendo estudadas e debatidas.

Para Merlin,

Cerca de 60-70% dos casos de TDAH ocorrem devido à herança/mutações genéticas, outros 20-25% decorrem de complicações durante a gestação (uso de drogas, cigarro e álcool da mãe durante o período gestacional, infecções maternas, problemas no nascimento, prematuridade etc.), e os restantes 5-20% são ocasionados por injúrias cerebrais que ocorrem depois do nascimento resultados de doenças, traumas cerebrais, tumores, acidente vascular ou intoxicação (2016, p. 1).

Desse modo, os estudos mostram que o TDAH é um transtorno neurológico que afeta regiões cerebrais e os circuitos dopaminérgicos e noradrenérgicos<sup>5</sup> e em contrapartida, demonstram que

não há evidências de que o TDAH possa ser causado por **fatores ambientais** tais como o estilo parental e educacional. Obviamente tais fatores podem intensificar ou atenuar a manifestação dos sintomas, mas não explicam a causa inicial do TDAH (Merlin, 2016, p. 1).

O diagnóstico do TDAH é um processo bastante complexo, no qual a duração pode variar de acordo com as formas e tipos de avaliação, por se tratar de análises individualizadas. Nesse contexto,

o diagnóstico final deve ser elaborado por um profissional especialista no assunto, que tenha conhecimento para descartar outras doenças ou transtornos. A afirmação só será válida após o médico psiquiatra se valer de seus exames e da informação dos

---

<sup>5</sup> De acordo com Santos (2023), os circuitos dopaminérgicos e noradrenérgicos são de neurotransmissores que funcionam como mensageiro químico transmitindo a informação do neurônio para a célula receptora. Nesse contexto, ainda segundo a autora, a dopamina é responsável pelo controle motor, cognição, compensação, prazer, humor e algumas funções endócrinas. Já a noradrenalina aumenta a disponibilidade de energia para uso imediato, quebra de glicogênio no fígado e músculo esquelético e liberação de ácidos graxos pelas células adiposas.

demais profissionais que acompanhem o caso – psicólogo, terapeuta, educadores, psicopedagogos (Maia; Confortin, 2015, p. 78)

Em relação ao tratamento, Gonçalves, Pureza e Prando (2011) destacam que é fundamental contar com uma equipe multidisciplinar que envolva a criança com TDAH, a família, a escola e profissionais especializados para proporcionar um tratamento abrangente e personalizado, pois “o tratamento deve combinar a intervenção farmacológica com orientações para a família e escola acerca de como lidar com a pessoa com TDAH” (Gonçalves; Pureza; Prando, 2011, p. 3).

Assim, a partir dessas especificidades é possível pressupor que a inclusão de estudantes com TDAH no ambiente escolar apresenta inúmeros desafios, que podem ser enfrentados com a implementação de políticas públicas educacionais de inclusão no ensino regular e com o desenvolvimento de um trabalho pedagógico conjunto e colaborativo entre escola, família e profissionais especializados.

## **Metodologia da Pesquisa**

O trabalho resultou de pesquisa bibliográfica e documental com abordagem qualitativa dos dados na perspectiva de apreender diferentes pontos de vista e aprofundar os conhecimentos em relação às políticas públicas voltadas à inclusão dos estudantes com TDAH.

Conforme afirma Gil (2002, p. 44) a pesquisa bibliográfica “[...] é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos.” Para realizar as análises bibliográficas, as buscas foram realizadas no Google Acadêmico, Scielo e periódicos da Capes por intermédio de algumas palavras-chaves como desafios, inclusão escolar e TDAH, sendo selecionados trabalhos com intervalo de tempo maior que dez anos, sendo os mais antigos realizados em 2007, pois embora a intenção fosse desenvolver a pesquisa com trabalhos mais recentes, identificou-se poucos trabalhos qualificados e por isso o intervalo de tempo precisou ser ampliado.

Em relação à pesquisa documental, consideramos que ela

[...] permite a investigação de determinada problemática não em sua interação imediata, mas de forma indireta, por meio do estudo dos documentos que são produzidos pelo homem e por isso revelam o seu modo de ser, viver e compreender um fato social. Estudar documentos implica fazê-lo a partir do ponto de vista de quem os produziu, isso requer cuidado e perícia por parte do pesquisador para não comprometer a validade do seu estudo (Silva *et al*, 2009, p. 457).

A associação de pesquisa bibliográfica e documental segundo Alencar *et al.* (2019) nos fornece informações mais amplas sobre o assunto, constituindo um corpo de conhecimentos aprofundado e podendo ser direcionada também para a definição de conceitos ou análise metodológica dos estudos.

Além disso, de acordo com Lakatos e Marconi (2003) a abordagem qualitativa de pesquisa visa interpretar aspectos mais profundos para além da quantificação, já que

a pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se ocupa, nas Ciências Sociais, com um nível de realidade que não pode ou não deveria ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes (Minayo, 2009, p. 21).

Assim, a partir desses referenciais metodológicos, desenvolvemos as pesquisas buscando apresentar e analisar as políticas públicas educacionais direcionadas à inclusão escolar dos estudantes com TDAH, discutindo suas perspectivas e desafios no atual contexto educacional brasileiro.

## **Descrição e Análise de Dados**

As políticas públicas de inclusão escolar que vêm sendo implementadas nos últimos anos têm o intuito de promover a inserção e a aprendizagem de todos os estudantes, independentemente de sua condição, proporcionando uma educação mais equitativa. Essas políticas estão fundamentadas na Constituição Federal de 1988, que estabelece que a educação é direito de todos e dever do Estado e da família e no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), que reforça esse direito.

Com base nessa concepção de direito e em resposta à mobilização de pessoas com deficiência e profissionais especializados, em 1994, foi criada a Política Nacional de Educação Especial no Brasil com intuito de promover a “integração instrucional”<sup>6</sup>, conforme consta no documento Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), para direcionar estudantes com dificuldades para acompanhar classes regulares. Essa política

[...] serve como fundamentação e orientação do processo global da educação de pessoas portadoras de deficiências, de condutas típicas e de altas habilidades,

---

<sup>6</sup> De acordo com Brasil (2008), integração institucional seria capacitar os alunos com necessidades especiais para que possam ter condições de acompanhar e desenvolver atividades curriculares no mesmo ritmo que os alunos considerados normais.

criando condições adequadas para o desenvolvimento pleno de suas potencialidades, com vistas ao exercício consciente da cidadania (Brasil, 1994, p. 45).

Somada a essa política, em 1996 foi sancionada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 9.394, que no Cap. V, estabelece a Educação Especial como modalidade de ensino, logo, no Art. 58, entende-se que a educação escolar deve ser oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais<sup>7</sup>, resguardada a oferta de atendimento educacional especializado.

Posteriormente, a Resolução CNE/CEB nº 2/2001 instituiu as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica com intuito de promover a inclusão de estudantes com necessidades educacionais especiais em uma perspectiva que superasse o paradigma da integração.

Nos anos seguintes, entre 2003 e 2006 foi implementado o “Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade” com objetivo de oferecer educação especial na perspectiva de um novo paradigma, a educação inclusiva (BRASIL, 2006), capacitando professores multiplicadores, capazes de formar novos educadores para promover um ensino regular de qualidade para todos.

Desse modo, com a aprovação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, em 2008, foram traçados objetivos para atender as necessidades especiais dos estudantes, garantindo:

- transversalidade da educação especial desde a educação infantil até a educação superior;
- atendimento educacional especializado;
- continuidade da escolarização nos níveis mais elevados do ensino;
- formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão escolar;
- participação da família e da comunidade;
- acessibilidade urbanística, arquitetônica, nos mobiliários e equipamentos, nos transportes, na comunicação e informação; e
- articulação intersetorial na implementação das políticas públicas (Brasil, 2008, p.8)

Nos anos posteriores, foi aprovado o Decreto nº 7.611, de 2011, que dispõe sobre o atendimento educacional especializado com o objetivo de “[...] eliminar as barreiras que possam obstruir o processo de escolarização

---

<sup>7</sup> O termo “portador de necessidades especiais” caiu em desuso por se tratar de aparentar condição temporária, o que é inadequado. Sendo assim, foi substituído por público-alvo da educação especial, demonstrando mais respeito e inclusão.

de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação” (Brasil, 2011) e em 2015, sancionada a Lei nº 13.146/2015 que instituiu a Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), sendo seu objetivo promover direitos em condições de igualdade a todos os indivíduos.

Assim, após essa breve apresentação das políticas públicas direcionadas ao público-alvo da educação especial, estudantes com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, constatamos que não houve menção específica ao Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) e é preciso levar em consideração uma reflexão crítica de Bustamante (2017), que pondera não haver menções de classes de crianças que possuam necessidades educacionais especiais, sem ter deficiência. Nesse sentido, evidencia-se que as crianças com TDAH não estavam especificamente contempladas nessas políticas, assegurando a eles diagnóstico, tratamento e inclusão escolar.

Foi apenas em 2021, com a Lei nº 14.254, que “dispõe sobre o acompanhamento integral para educandos com dislexia ou Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) ou outro transtorno de aprendizagem”, é que se instituiu o apoio aos estudantes com TDAH, visando a inclusão escolar (Brasil, 2021). Essa legislação prevê a oferta de programa de diagnóstico e tratamento precoce aos estudantes da educação básica com dislexia e Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) e estabelece que as escolas da rede pública e privada devem garantir acompanhamento específico.

Essa recente legislação representa avanços no processo de inclusão escolar dos estudantes com TDAH e poderá trazer contribuições para a vida dos estudantes, dentro e fora da escola, auxiliando-os a se relacionar social e pedagogicamente, independente do transtorno.

Entretanto, é importante destacar que a aprovação da legislação e o direcionamento de políticas por si só não garantem o exercício pleno dos direitos, pois

No campo das políticas públicas muito tem sido proposto, no entanto, sem muita articulação com o que se sabe acerca do transtorno. Unir a luta dos movimentos sociais pela inclusão aos conhecimentos científicos acerca do transtorno é fundamental para um bom planejamento e a boa prática das políticas que de fato respondam à necessidade dos que sofrem e não apenas reproduza a ideia de política vertical (Souza; Benevides, 2015, p. 65).

Além disso, a implementação dessas políticas públicas educacionais demanda do poder público o compromisso com sua efetividade e um preparo

das escolas e de seus profissionais para atender as necessidades de aprendizagem dos estudantes com TDAH.

A inclusão escolar não é uma tarefa fácil e no caso do Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH), muitas vezes as escolas buscam estratégias para melhorar apenas a disciplina dos estudantes com esse tipo de transtorno, mas nem sempre com foco no processo de aprendizagem como um todo. Para Alencar *et al.* (2019) existe ainda uma visão de inclusão escolar equivocada, voltada principalmente aos estudantes com deficiência, mas sem adotar propostas de ensino verdadeiramente flexíveis e adaptadas para eles e muito menos aos estudantes com necessidades de aprendizagem diferenciadas como os com TDAH.

De acordo com Seno (2010), os estudantes com TDAH apresentam maior probabilidade de repetência, evasão, baixo rendimento acadêmico, dificuldades emocionais e de relacionamento social, além de maior probabilidade de desenvolver problemas relacionados ao comportamento.

Nesse sentido, é necessário profissionais competentes que possam trabalhar para que essas probabilidades diminuam, empenhando-se com a mudança de comportamento e adaptações no ensino, pois “a criança necessita ter controle e ajustar seu comportamento para responder satisfatoriamente a essas demandas” (Seno, 2010, p. 341).

Para que a inclusão possa ser efetivada no ambiente escolar, é preciso que toda a equipe escolar esteja preparada para atender as diferentes necessidades dos estudantes, afinal

a inclusão implica uma mudança de perspectiva educacional, pois não atinge apenas alunos com deficiência e os que apresentam dificuldades de aprender, mas todos os demais, para que obtenham sucesso na corrente educativa geral. Os alunos com deficiência constituem uma grande preocupação para os educadores inclusivos. Todos sabemos, porém, que a maioria dos que fracassam na escola são alunos que não vêm do ensino especial, mas que possivelmente acabarão nele! (Mantoan, 2003, p. 15).

Assim, é preciso que a escola e seus profissionais se tornem inclusivos no sentido de “[...] observar, analisar, levantar hipóteses e adaptar sua metodologia independente do que o sistema lhe oferece; possibilitando que esse aluno tenha suas diferenças respeitadas e seja realmente incluído na sala de aula regular” (Seno, 2010, p. 342).

Esse comprometimento com a inclusão escolar também precisa ser acompanhado da luta por condições de trabalho mais adequadas, que inclui o apoio educacional especializado, além da parceria da família e uma formação continuada de professores consistente.

## **Considerações Finais**

O presente trabalho buscou analisar as políticas educacionais voltadas aos estudantes com Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH), apresentando um pouco de sua trajetória histórica, da complexidade do diagnóstico e da necessidade de avaliação multiprofissional com avaliação baseada em variados testes, para a realização de um diagnóstico mais preciso, os possíveis tratamentos e os desafios e perspectivas de sua inclusão escolar.

No decorrer da pesquisa também foram realizados apontamentos sobre as causas do TDAH, entre elas, os fatores genéticos e sobre o tratamento com uso de medicações, quando necessário e diferentes terapias, que são imprescindíveis para uma boa qualidade de vida das pessoas com TDAH.

Respondendo à problemática inicial, constatou-se que nas últimas décadas tivemos avanços significativos em relação às políticas públicas de educação especial, que vêm promovendo a inclusão de seu público-alvo e que atualmente temos uma legislação específica sobre o TDAH, o que representa uma conquista, porém destaca-se que ainda persistem desafios significativos para sua efetiva implementação e para o combate aos estigmas associados ao transtorno.

Dentre esses desafios encontra-se, ainda, a formação continuada de professores e demais profissionais da educação, o estabelecimento de apoio especializado efetivo nas escolas e a parceria com a família e os profissionais especializados que atuam no tratamento dos estudantes com TDAH.

Além disso, destaca-se a necessidade de um enfoque mais específico para atender às necessidades dos estudantes com TDAH, pois a compreensão das particularidades de cada estudante com esse transtorno é crucial para uma intervenção pedagógica efetiva.

Enfim, por intermédio deste estudo, foram construídos novos conhecimentos sobre a inclusão escolar dos estudantes com TDAH e como professoras almejamos desenvolver práticas pedagógicas flexíveis e adaptadas, capazes de promover sua efetiva inclusão e ao mesmo tempo, contribuir para uma maior conscientização sobre esse transtorno no ambiente escolar, especialmente junto àqueles que não estão familiarizados com a temática, dada a sua relevância nos dias atuais.

## Referências

- ALENCAR, Ana Paula Carvalho de *et al.* Prática Pedagógica e os Desafios na Inclusão Escolar da Pessoa com Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH): uma revisão Integrativa. **Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial**, Marília, v. 6, n. 1, p. 3-20, 2019. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/dialogoseperspectivas/article/view/8895> Acesso em: 29 jun. 2024.
- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais**. 5 ed. DSM-5®. Porto Alegre: Artmed, 2014. Disponível em: <https://www.institutopebioetica.com.br/documentos/manual-diagnostico-e-estatistico-de-transtornos-mentais-dsm-5.pdf>. Acesso em: 29 jun. 2024.
- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DO DÉFICIT DE AÇÃO. **O que é TDAH?** ABDA. Disponível em: <https://tdah.org.br/sobre-tdah/o-que-e-tdah/#:~:text=O%20que%20%C3%A9%20o%20TDAH,de%20desaten%C3%A7%C3%A3o%2C%20inquietude%20e%20impulsividade>. Acesso em: 29 jun. 2024.
- BRASIL. **Decreto nº 7.611 de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Presidência da República/Casa Civil/ Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília, DF, 2011. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm) Acesso em: 29 jun. 2024.
- BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF: Presidência da República, 2015. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/13146.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/13146.htm) Acesso em: 29 jun. 2024.
- BRASIL. **Lei nº 14.254, de 30 de novembro de 2021**. Dispõe sobre o acompanhamento integral para educandos com dislexia ou Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) ou outro transtorno de aprendizagem. Brasília, DF: Presidência da República, 2021. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2019-2022/2021/lei/L14254.htm#:~:text=LEI%20N%C2%BA%2014.254%2C%20DE%2030,ou%20outro%20transtorno%20de%20aprendizagem](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2021/lei/L14254.htm#:~:text=LEI%20N%C2%BA%2014.254%2C%20DE%2030,ou%20outro%20transtorno%20de%20aprendizagem). Acesso em: 29 jun. 2024.
- BRASIL. Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: MEC, 1996.

Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394\\_ldbn1.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf). Acesso em: 27 jun. 2024.

**BRASIL. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília: MEC, 2008. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=381-politica-nacional-seesp&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=381-politica-nacional-seesp&Itemid=30192). Acesso em: 10 jul. 2024.

**BRASIL. Política Nacional de Educação Especial.** Brasília: Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Especial, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>. Acesso em: 12 jul. 2024.

**BRASIL. Resolução CNE/CEB nº. 2 de 11 de setembro de 2001.**

**Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.** Brasília: MEC, 2001. Disponível em:

BUSTAMANTE, Evanilda Nascimento de Godoi. Políticas públicas educacionais e os direitos das crianças com TDAH. **Revista Brasileira de Direito Constitucional Aplicado| RBDCA**, v. 4, n. 2, p. 111-141, 2017. Disponível em: <https://periodicos.cesg.edu.br/index.php/direitoconstitucional/article/view/409>. Acesso em 10 jul. 2024.

CALIMAN, Luciana Vieira. Notas sobre a história oficial do Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade TDAH. **Psicol. cienc. prof.**, Brasília, v. 30, n. 1, p. 46-61, mar. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pcp/a/K7H6cvLr349XXPXWsmsWJQq/?lang=pt>. Acesso em: 03 jul. 2024.

DESIDÉRIO, Rosimeire; MIYAZAKI, Maria Cristina de O. Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade (TDAH): orientações para a família. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 11, p. 165-176, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/G4mGnPctSwHkLZgMn8hZs7b/>. Acesso em: 26 jun. 2024.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GONÇALVES, Hosana A.; PUREZA, Janice R.; PRANDO, Mirella L. Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade: breve revisão teórica no contexto da neuropsicologia infantil. **Revista Neuropsicologia Latinoamericana**, v.3, n.3, p.20-24. 2011. Disponível em: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_abstract&pid=S2075-94792011000300003](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S2075-94792011000300003). Acesso em: 27 jun. 2024.

<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em: 05 jul. 2024.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LEGNANI, Viviane Neves; ALMEIDA, Sandra Francesca Conte de. A construção diagnóstica de Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade: uma discussão crítica. **Arq. bras. psicol.**, Rio de Janeiro, v. 60, n. 1, p. 02-13, abr. 2008. Disponível em: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_abstract&pid=S1809-52672008000100002](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1809-52672008000100002). Acesso em: 03 jul. 2024.

MAIA, Maria Inete Rocha; CONFORTIN, Helena. TDAH e aprendizagem: um desafio para a educação. **Revista Perspectiva**, 2015, 39.148: 73-84. Disponível em: [https://www.uricer.edu.br/site/pdfs/perspectiva/148\\_535.pdf](https://www.uricer.edu.br/site/pdfs/perspectiva/148_535.pdf). Acesso em: 27 jul. 2024.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar** – O que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.

MERLIN, Mariana Stahl. **Qual a causa do TDAH?** Clínica da atenção, memória e humor, 2016. Disponível em: <https://tdahcampinas.com.br/qual-a-causa-do-tdah/>. Acesso em: 08 jul. 2024.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 28. ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2009.

MINISTÉRIO DA SAÚDE. Departamento de Informática do Sistema Único de Saúde. **CID 10**. Brasília: DATASUS, 2021. Disponível em: [http://www2.datasus.gov.br/cid10/V2008/WebHelp/f90\\_f98.htm](http://www2.datasus.gov.br/cid10/V2008/WebHelp/f90_f98.htm). Acesso em: 23 jul. 2024.

PEIXOTO, Ana Lúcia Balbino; RODRIGUES, Maria Margarida Pereira. Diagnóstico e tratamento de TDAH em crianças escolares, segundo profissionais da saúde mental. **Aletheia** [online]. 2008, n.28, pp.91-103. Disponível em: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-03942008000200008](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-03942008000200008). Acesso em: 21 jun. 2024.

SANTOS, Vanessa Sardinha dos. "Dopamina". **Brasil Escola**. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/biologia/dopamina.htm>. Acesso em: 30 jun. 2024.

SANTOS, Vanessa Sardinha dos. "Noradrenalina". **Brasil Escola**. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/biologia/noradrenalina.htm>. Acesso em: 30 jun. 2024.

SENO, Marília Piazzzi. Transtorno do déficit de atenção e hiperatividade (TDAH): o que os educadores sabem? **Rev. Psicopedag.** [online]. 2010, vol.27, n.84, pp.334-343. Disponível em: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_abstract&pid=S0103-84862010000300003&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0103-84862010000300003&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 14 jul. 2024.

SILVA, L. R. C. da *et. al.* **Pesquisa documental: alternativa investigativa na formação docente**. X Congresso Nacional – EDUCERE. Paraná: 26 a 29 de outubro de 2009. Disponível em:

<https://proinclusao.ufc.br/wp-content/uploads/2021/08/pesquisa-documental.pdf> Acesso em: 04 jun. 2024.

SOUZA, Marcelo Franco E.; BENEVIDES, Marinina Gruska. Políticas Públicas para o Transtorno de Déficit de Atenção/ Hiperatividade.

**Conhecer: debate entre o público e o privado.** v.04. n.14. 2015.

Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/revistaconhecer/article/download/1351/1202/4997>.

Acesso em: 03 jul. 2024.



# A Educação de Jovens e Adultos: um estudo no município de Passos - MG

Dayanne Lopes Pinheiro de Matos<sup>1</sup>

Elidia Vicentina de Jesus Ribeiro<sup>2</sup>

## Introdução

O presente capítulo tem suas raízes nos estudos orientados para a elaboração do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), como requisito parcial para conclusão do Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade do Estado de Minas Gerais, Unidade Acadêmica de Passos.

O objetivo foi lançar luz sobre o funcionamento da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no município de Passos, desvendando suas nuances e particularidades.

A pesquisa desenvolvida teve como foco o tema “A Educação de Jovens e Adultos: um estudo no município de Passos – MG”. Os motivos pelos quais instigaram a presente investigação estão relacionados ao fato de ainda existir na atualidade falta de reconhecimento do público EJA - Educação de Jovens e Adultos, de modo geral, pois, de acordo com Soares (2019), é preciso que se reconheça os estudantes, público-alvo da modalidade como sujeitos de direitos.

Ao longo do trabalho desenvolvido, evidenciou-se como a trajetória histórica da EJA no Brasil é marcada por desafios e transformações ao longo dos séculos. Mas, mesmo assim, as recentes diretrizes da EJA sinalizam a necessidade de uma educação de qualidade que envolva a modalidade e promova a inclusão e a cidadania. Observa-se que a desigualdade social persiste como um desafio a ser superado.

As normativas legais atuais sobre a Educação de Jovens e Adultos, enfatizam, dentre outros elementos, os direitos definidos no inciso I, artigo 208, da Constituição Federal:

---

<sup>1</sup> Graduada em Pedagogia Licenciatura pela Universidade do Estado de Minas Gerais - UEMG, Unidade Acadêmica de Passos. E-mail: agnusdayanne@gmail.com.

<sup>2</sup> Doutora em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar-Campus Sorocaba). Docente efetiva do Curso de Pedagogia na Universidade do Estado de Minas Gerais – UEMG, Unidade Acadêmica de Passos. Membro atuante do GEPLAGE - Grupo de Estudos e Pesquisas Estado, Políticas, Planejamento, Avaliação e Gestão da Educação, vinculado ao CNPq. E-mail: elidia.ribeiro@uemg.br.

Art. 208 - O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria (Brasil, 1988).

A regulamentação apresentada acima torna a oferta à educação na modalidade da EJA, um direito para aqueles que não tiveram acesso na idade própria, confirmado no contido no artigo 37, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394/96: “Art. 37 - A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria” (Brasil, 1996).

Depreende-se, portanto, que a disponibilização da EJA deve estar sob a responsabilidade do Estado, e que, de forma obrigatória, atender a uma camada da população desprovida de estudos. Percebe-se que, tanto a Constituição Federal quanto a LDB, estão extremamente claras e objetivas em suas orientações, pois dialogam mutuamente, e reforçam o direito garantido, quanto ao ingresso na modalidade.

Partindo deste entendimento, a pesquisa pretendeu realizar uma análise sobre o funcionamento da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no município de Passos, com o objetivo de responder à seguinte pergunta: Como é o funcionamento da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no município de Passos na perspectiva dos estudantes?

Na tentativa de responder ao problema elencado acima, optou-se pelo objetivo geral de compreender o funcionamento da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no município de Passos.

Nesse sentido, foram estabelecidos os objetivos específicos: a) pesquisar a evolução histórica da EJA e seu significado ao longo do tempo; b) descrever as características da EJA no município de Passos, investigando como a modalidade de ensino está organizada e estruturada; c) identificar as contribuições na formação do aluno matriculado na modalidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Para alcançar os objetivos propostos, a metodologia abordada foi a qualitativa, desenvolvida em diferentes etapas. Realizou-se inicialmente um levantamento bibliográfico, trazendo informações a respeito da história da EJA no Brasil, por meio de pesquisas em livros, artigos científicos e legislações brasileiras, buscando informações importantes para o embasamento teórico, procurando entender como foi construída essa modalidade de ensino. Após, analisou-se detalhadamente a EJA no município de Passos/ MG, como a forma de organização e a maneira como está estruturada, para enfim, através de entrevistas, entender como é visto o funcionamento da EJA, a partir da ótica dos alunos, estudantes da

modalidade no município de Passos, na tentativa de traçar considerações sobre o estudo em tela.

A estrutura, previamente definida e organizada dessa maneira, teve o intuito de permitir obter resultados significativos, contribuir para o campo educacional e para a compreensão do funcionamento da EJA em Passos.

Diante das argumentações, justifica-se que, estudar o funcionamento da EJA em Passos é uma ação importante, por ser uma modalidade de ensino que tem como objetivo atender jovens e adultos que não concluíram a educação básica na idade adequada. Em muitos casos, os estudantes enfrentam desafios e obstáculos que não são comuns aos alunos que cursaram a educação básica regularmente. Logo, é necessário entender como a EJA funciona nos municípios para poder acolher de forma mais eficaz as particularidades desses estudantes.

Além disso, o funcionamento da EJA está diretamente ligada à política educacional e aos recursos destinados à educação. Assim, assimilar como a EJA é implementada é fundamental para apreender a qualidade da educação oferecida, as políticas públicas voltadas para a educação e a gestão dos recursos destinados à essa modalidade. Entende-se que a compreensão sobre o funcionamento da EJA em Passos, auxilia no entendimento das ações a serem implementadas, com vistas a contribuir com a redução da disparidade educacional e para a inclusão social. Por isso, percebe-se o quanto esta modalidade de ensino tem extrema importância para garantir que todos os jovens e adultos tenham acesso a oportunidades de educação e desenvolvimento pessoal e profissional. A educação é um direito fundamental, e é responsabilidade de todos garantir que esses direitos sejam cumpridos, e que os estudantes tenham a oportunidade de desenvolver seus potenciais e contribuir para o desenvolvimento da sociedade.

### **A evolução histórica da EJA no Brasil**

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil possui uma trajetória rica e complexa, que se desenvolveu desde o período colonial. No início, educadores religiosos focavam em atividades missionárias para indígenas, escravizados e colonizadores. Após a expulsão dos jesuítas em 1759, a educação ficou desestabilizada. A Constituição de 1824 garantiu instrução primária gratuita para todos, mas na prática, essa garantia era restrita a uma pequena elite, excluindo negros, indígenas e algumas mulheres.

A EJA como modalidade específica ganhou destaque nos anos 1960, com o Movimento de Educação de Base (MEB) e o Projeto Paulo Freire, que promoviam uma educação crítica e transformadora. No entanto, o golpe militar de 1964 interrompeu essas iniciativas, substituindo-as por programas como a Cruzada Ação Básica Cristã (ABC) e o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), que tinham uma abordagem menos crítica. Só após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a EJA foi oficialmente reconhecida, dando origem a programas como o Brasil Alfabetizado.

Com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, instituídas pela Resolução CNE/CEB nº 01/2000 (Brasil, 2000b), bem como com o Parecer CNE/CEB nº 11/2000 (Brasil, 2000a) e a LDB nº 9.394/96 (Brasil, 1966), reafirmam-se o direito ao ensino fundamental obrigatório e gratuito, assegurando sua oferta gratuita para todos os que não tiveram acesso na idade própria. Assim, a oferta da EJA torna-se um direito a ser garantido pelo Estado, atendendo aqueles que não tiveram a oportunidade de estudar na idade apropriada.

Atualmente, no estado de Minas Gerais, em relação à EJA, as normativas legais seguem o alinhamento à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e à Política Nacional de Alfabetização (PNA), na tentativa de garantir a qualidade e a inclusão na oferta de ensino.

Em uma pesquisa prévia no estado de Minas Gerais, observa-se esse alinhamento a partir das adequações da legislação estadual às normas federais sobre a Educação de Jovens e Adultos, em especial à Resolução CNE/CEB nº 01, de 25 de maio de 2021 (Brasil, 2021), por meio da Resolução SEE nº 4.657/2021, de 12 de novembro de 2021 (Minas Gerais, 2021). Ambas legislações apontam requisitos para a organização e funcionamento da EJA nas escolas. A Resolução CNE/CEB, nº 01/2021 (Brasil, 2021), em seu artigo 1º, explicita que a Educação de Jovens e Adultos [...] deve estar alinhada à (BNCC) Base Nacional Comum Curricular e à (PNA) Política Nacional de Alfabetização”, e esta oferta de ensino deve estar articulada com a realidade dos estudantes, e promover o desenvolvimento de competências e habilidades que possibilitem a inserção dos alunos no mundo do trabalho e na sociedade, sendo que, em relação à formação de professores, é essencial que essa contemple a área da educação na modalidade da Educação de Jovens e Adultos, recebendo capacitação específica para atender os alunos.

Quanto à oferta de curso de Educação Profissional Técnica de Nível Médio (EPTNM), integrados à EJA, há a previsão da possibilidade de oferta de formação que atenda ao mercado de trabalho e às potencialidades regionais.

De maneira bem explícita, as normativas definem as diretrizes para o currículo da EJA, que deve ser organizado em etapas, e estabelece a necessidade da avaliação do desempenho dos estudantes e da oferta de atividades de recuperação de estudos. Busca, portanto, garantir a qualidade e a inclusão na oferta da EJA nas escolas estaduais.

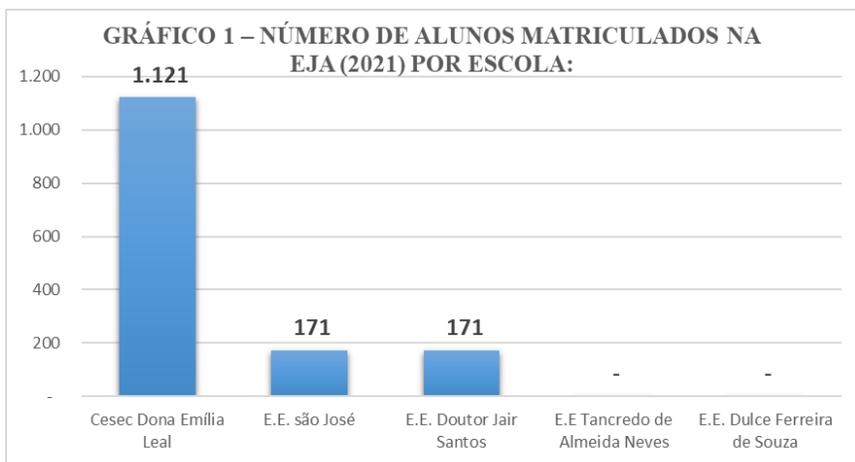
A EJA em Passos torna-se importante por atender jovens e adultos que não concluíram a educação básica na idade adequada, enfrentando desafios específicos. Compreender seu funcionamento ajuda a melhorar a eficácia da modalidade e a reduzir a disparidade educacional e a inclusão social. Assim sendo, a história da EJA no Brasil reflete a busca por uma educação mais inclusiva e democrática, embora ainda haja muito a ser feito para superar os desafios existentes.

### **A Educação de Jovens e Adultos em Passos – organização e estrutura**

Passos é um município localizado na região sudoeste de Minas Gerais, com uma população de aproximadamente 115 mil habitantes, conforme dados do IBGE de 2021. A cidade destaca-se como um centro urbano significativo, sustentado pela agricultura, pecuária e comércio. Passos é também a sede da 27ª Superintendência Regional de Ensino de Minas Gerais, que abrange 15 municípios, incluindo Alpinópolis, São João Batista do Glória e Capitólio.

No âmbito educacional, Passos possui um total de 17 escolas estaduais, segundo a Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. Além destas, a cidade conta com 16 escolas municipais e 6 escolas particulares. Das escolas estaduais, cinco oferecem a modalidade de ensino da EJA: E.E. Tancredo de Almeida Neves, E.E. Dulce Ferreira de Souza, E.E. Doutor Jair Santos, sendo o primeiro endereço da Associação de Proteção e Assistência aos Condenados - APAC, E.E. São José e o Centro Estadual de Educação Continuada - CESEC Dona Emília Real.

Em termos de número de matrículas na Educação de Jovens e Adultos em Passos, observam-se dados relevantes sobre essa modalidade nas escolas estaduais de Passos, conforme ilustrou-se no gráfico a seguir:



Fonte: Dados do site Qedu (2021), disponível em: <https://www.qedu.org.br/> .

A partir da análise dos dados encontrados, observou-se que o número de matrículas na EJA em 2021, apresenta uma variação significativa entre as instituições. O CESEC Dona Emília Leal se destaca com 1.121 matrículas, representando cerca de 76% do total de matrículas na EJA no município. Em contraste, as escolas E.E. São José e E.E. Doutor Jair Santos registram apenas 171 matrículas em cada uma, enquanto E.E. Tancredo de Almeida Neves e E.E. Dulce Ferreira de Souza não apresentam demanda.

Essa discrepância sugere que a flexibilidade e a organização do CESEC podem ser fator decisivo para a maior procura pela EJA nesta instituição. O CESEC oferece um atendimento personalizado, que se adapta ao ritmo de aprendizagem de cada aluno, diferenciando-se da escola de frequência diária. Esta abordagem versátil permite uma maior adaptação ao tempo e espaço escolar, tornando-o mais acessível aos estudantes.

O CESEC proporciona uma organização de ensino distinta, oferecendo um atendimento individualizado que considera o ritmo de aprendizagem de cada estudante. Esta flexibilidade na organização do tempo e do espaço escolar torna o CESEC uma opção mais adequada aos interesses individuais dos alunos, o que parece influenciar positivamente a demanda, contribuindo significativamente para a captação de alunos na EJA.

De acordo com Corrêa *et al.* (2022), a modalidade de ensino no CESEC viabiliza um atendimento mais condizente com o ritmo de aprendizagem de cada aluno, diferenciando-se da escola regular

tradicional. A flexibilidade na organização do tempo e do espaço escolar torna o CESEC uma opção mais acessível e adequada aos estudantes, permitindo uma maior adaptação às necessidades individuais.

Em relação a APAC - Associação de Proteção e Assistência aos Condenados, por meio da pesquisa, identificou-se que é uma associação que desempenha um papel crucial na reabilitação e reintegração social dos detentos, oferecendo educação e programas de capacitação. Segundo a Fraternidade Brasileira de Assistência aos Condenados - FBAC, existem 68 estabelecimentos da APAC no país, com apenas um em funcionamento na cidade de Passos. Fundada em 1972 em São José dos Campos - SP, por Mário Ottoboni e um grupo de voluntários, a metodologia empregada visa a reintegração por meio do trabalho, estudo, religião e apoio comunitário.

A Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988), em seu artigo 205, garante o direito à educação a todos, incluindo detentos, conforme previsto na Lei de Execução Penal, nº 7.210/84 (Brasil, 1984). A APAC de Passos oferece EJA - Educação de Jovens e Adultos em três horários distintos: para os Anos Finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano) das 07h às 10h20, para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano) das 13h às 16h35, e para o Ensino Médio das 07h às 11h10, sendo a E. E. Jair Santos o primeiro endereço.

Embora desenvolvida sob a modalidade EJA, a APAC tem regulamento interno específico, respeitando a individualidade de cada aluno. O Currículo Referência de Minas Gerais (CRMG), estabelecido pela Resolução CEE nº 481/2021 (Minas Gerais, 2021), garante o direito à aprendizagem e fortalece a colaboração entre as esferas municipal, estadual e federal, assegurando uma educação de qualidade para todos.

A operação da APAC é distinta da E.E. Jair Santos. Profissionais como o Supervisor, atuam no diálogo entre a escola e o presídio. O gerente é responsável pelos presos e pela disciplina. Todos os detentos devem estudar, ganhando um dia de remição da pena a cada três dias de estudo, conforme a Lei de Execução Penal nº 12.433/2011 (Brasil, 2011). Aqueles que se dedicam aos estudos podem sair da instituição alfabetizados e com diploma.

A APAC também oferece a possibilidade de ensino superior à distância (EAD), com custos arcados pelo aluno ou família, além de ensino técnico e a opção de realizar o ENCCEJA - Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos. Podem ainda realizar ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio, sendo que alguns avançam rapidamente por meio de exames de proficiência.

Os alunos da APAC muitas vezes participam de atividades laborais, como fabricação e venda de produtos, revertendo o lucro para melhorias na

instituição. Eles recebem acompanhamento de assistentes sociais, psicólogos e outros profissionais. Atualmente, a APAC de Passos conta com 140 estudantes inscritos no sistema de ensino, com o ensino fundamental organizado em ciclos de seis meses.

A análise do funcionamento da EJA na APAC de Passos revela o cumprimento das normas legais, embora existam debates sobre a eficácia dos sistemas prisionais em proporcionar condições para a reintegração social dos presos. Almeida e Santos (2016) destacam os altos custos de manutenção dos encarcerados e os desafios das políticas de inclusão no sistema educacional. A legislação visa à integração social dos condenados e a educação é vista como um instrumento essencial para a mudança positiva e a promoção de uma sociedade justa e equitativa.

O ENCCEJA - Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos, é uma iniciativa do MEC - Ministério da Educação, que visa proporcionar aos jovens e adultos, que não puderam concluir seus estudos na idade adequada, a oportunidade de obter a certificação de conclusão do ensino fundamental ou médio. Conforme estabelecido pela LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96 (Brasil, 1996), o ENCCEJA é garantido pela legislação brasileira para maiores de 15 anos no nível fundamental e maiores de 18 anos no nível médio.

O Decreto nº 9.432/2018 (Brasil, 2018) define as diretrizes e objetivos do ENCCEJA, que incluem avaliar competências e habilidades de jovens e adultos, incluindo pessoas privadas de liberdade e residentes no exterior. Este exame tem como objetivo democratizar o acesso à educação, proporcionando oportunidades de certificação que podem melhorar a inserção no mercado de trabalho e a qualidade de vida dos participantes.

O INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, vinculado ao MEC, é responsável por implementar as medidas necessárias para o ENCCEJA, tais como a definição da concepção pedagógica das avaliações, a metodologia de aplicação e a edição de normas complementares. Essas medidas devem visar a garantia da qualidade e a confiabilidade do exame, assegurando que os objetivos de certificar jovens e adultos, que não concluíram a educação básica na idade apropriada, sejam alcançados.

No município de Passos, as escolas oferecem o ENCCEJA como uma ferramenta para que jovens e adultos obtenham sua certificação de ensino fundamental ou médio. Esta iniciativa é crucial para ampliar o acesso a melhores oportunidades de emprego e a continuidade dos estudos em níveis mais avançados. Além de atender à população em geral, o ENCCEJA também contempla pessoas privadas de liberdade e residentes

no exterior, ampliando ainda mais as possibilidades de inclusão educacional e qualificação profissional.

A oferta do ENCCEJA em Passos pode representar importante contribuição para a democratização do acesso à educação e promoção da cidadania, permitindo que indivíduos que não puderam concluir seus estudos tenham melhores perspectivas de vida. A iniciativa destaca a importância das escolas como agentes de transformação social, oferecendo soluções educacionais que atendem às necessidades da comunidade local e promovem o desenvolvimento humano e social.

O ENCCEJA se configura como uma ferramenta essencial para a inclusão educacional de jovens e adultos, promovendo a cidadania e oferecendo novas oportunidades de crescimento pessoal e profissional.

Ao examinar a organização da Educação de Jovens e Adultos em diferentes âmbitos, como nas Escolas Estaduais, a APAC, o CESEC e o ENCCEJA, percebe-se a importância de uma abordagem personalizada e flexível para o sucesso da EJA. Essas características permitem uma educação mais inclusiva e adaptada às realidades dos alunos, promovendo seu desenvolvimento e inclusão social.

Em resumo, a EJA em Passos reflete uma busca por uma educação mais inclusiva e adaptada às necessidades dos jovens e adultos que não tiveram a oportunidade de concluir seus estudos na idade adequada. A trajetória da EJA no município destaca a importância de políticas educacionais que promovam a inclusão e a flexibilidade, atendendo às necessidades específicas de cada aluno e contribuindo para a redução da desigualdade educacional.

Identificou-se com a pesquisa que a EJA em Passos se concentra no sistema estadual de ensino. Durante a investigação, em contato telefônico junto à Secretaria Municipal de Educação, a informação obtida é de que não há matrículas na modalidade atualmente, todavia, as escolas estão prontas para receber alunos caso apareçam interessados, o que nos causou curiosidade, podendo ser objeto de estudos em pesquisa subseqüentes.

### **Percepções dos alunos da EJA sobre as contribuições ao desenvolvimento educacional**

A pesquisa a partir dos estudos bibliográficos, realizou-se na tentativa de fundamentar teoricamente as pesquisadoras, para as análises necessárias, pois, de acordo com (Minayo, 2001), a análise bibliográfica é fundamental para situar o pesquisador no campo do conhecimento em que está inserido, compreender as principais teorias e conceitos utilizados pelos estudiosos da área, identificar lacunas e desafios existentes e direcionar a elaboração de

novas perguntas de pesquisa e hipóteses a serem testadas. Assim, foram realizadas análises em relação às obras de diversos autores sobre a EJA, além de apresentadas as leis que regem a Educação de Jovens e Adultos.

Com base nos estudos bibliográficos, buscou-se compreender as concepções dos alunos na EJA e seu desenvolvimento educacional. Essa busca se deu em três instituições estaduais no município de Passos - MG: na APAC, no CESEC, e em uma escola estadual. Para abordar a temática de maneira abrangente, priorizamos a coleta das percepções dos alunos, identificados como *R1*, *R2* e *R3* (Respondente 1, Respondente 2 e Respondente 3), com o objetivo de dar voz às suas perspectivas e preservar sua identidade.

Desenvolveu-se um formulário de entrevista composto por seis perguntas abertas. As entrevistas foram conduzidas presencialmente, estabelecendo um contato direto e pessoal com os entrevistados. Essa abordagem permitiu uma análise mais aprofundada e uma compreensão mais completa da EJA com as contribuições obtidas dos entrevistados que desempenharam um papel essencial, enriquecendo a discussão em torno da EJA e adicionando valor à pesquisa em questão. Foram destacadas a seguir algumas das principais discussões a partir da coleta de dados, por meio das entrevistas.

Os estudos bibliográficos demonstram que a EJA deve ser concebida considerando a ampla variedade de oportunidades disponíveis no âmbito da educação. Conforme salientado por (Di Pierro, Haddad, 2015, p. 206), o governo, através da EJA, dispõe de possibilidades para que pessoas possam aprender a ler, escrever, estudar e se preparar para o mercado de trabalho. Relacionado a esta afirmação, pode-se perceber o relato do *R1*, quando questionado sobre os motivos pelos quais o instigaram a retornar aos estudos, temos a opinião do *R1*:

R1 - O que me motivou a retornar aos estudos foi eu ter me levantado, né? Do que eu estava passando, da depressão, e a vontade de estudar voltou, né? Aí, como eu sempre quis ingressar na faculdade e acima de tudo empreender nessa área da Nutrição, o CESEC foi uma opção rápida, e eficiente de conseguir.

Através das concepções do *R1*, podemos observar que ao superar um período difícil de sua vida, sua primeira ação foi retornar aos estudos. Ele tinha objetivos e sonhos claros, como ingressar na Faculdade de Nutrição. A matrícula na EJA se tornou a porta de entrada para a realização desse sonho, graças às oportunidades oferecidas nesse sistema educacional.

Por outro lado, a legislação assegura esse direito, afirmando que o governo, deve, por meio da EJA, proporcionar oportunidades de flexibilização para pessoas se prepararem para o mercado de trabalho, com

aprendizagem ao longo da vida articulada à Educação Profissional, em cursos de qualificação profissional ou de Formação Técnica de Nível Médio (Minas Gerais, 2021).

Portanto, a EJA desempenha um papel fundamental ao oferecer essas oportunidades a indivíduos que desejam melhorar suas vidas. A mesma situação ocorre com o *R2* e *R3*, quando dizem:

*R2* - Eu trabalho em casa, eu sou manicure. Eu precisei fazer um curso, por isso eu quis estudar, para fazer o curso eu tinha que ter o terceiro ano completo.

*R3* - Eu quis voltar a estudar para mostrar que sou capaz, e ter um serviço digno, pois minha vida foi só crime.

Como destacado por Di Pierro, Joia e Ribeiro (2001, p. 72), “A contração e o acirramento da competição no mercado de trabalho no período recente só veio tornar mais explícitas e urgentes as necessidades de qualificação profissional das pessoas adultas”. Mediante a isso, pode-se perceber que os motivos de *R1*, *R2* e *R3* são semelhantes, uma vez que todos eles têm o foco voltado para o aspecto profissional, ou seja, buscam especialização para se inserirem no mercado de trabalho.

Essa questão envolve o aprimoramento das atividades já desempenhadas, como é o caso de *R2*, ou a busca por novas oportunidades na área profissional, conforme demonstram *R1* e *R3*. É notável mencionar a resposta de *R3*, na qual se refere a um “trabalho digno”. Isso é particularmente relevante, considerando sua trajetória anterior à participação na EJA, que estava predominantemente ligada a atividades criminosas. Essas palavras sugerem que a educação tem o potencial de oferecer uma perspectiva de esperança para um futuro mais promissor e a capacidade de reabilitar indivíduos que anteriormente estavam em caminhos incertos em suas vidas.

Portanto, os três entrevistados enfatizam a importância da evolução no campo de trabalho e também na vida pessoal, por meio da EJA. O ensino na EJA, traz uma vertente peculiar que pode se tornar uma situação crítica, de acordo com a fala de *R2*:

*R2* - É mais fraco, assim... porque é mais corrido, os professores têm que passar as matérias mais rápido, porque é só seis meses né? É bem condensado, seria assim bem objetiva a disciplina é menos tempo né? Eles passam o resumo do resumo, sabe? Bem resumida as aulas, não dá tempo de aprofundar, porque cada série é seis meses de estudo, você vai estudar um ano inteirinho em seis meses, então é muito poucos meses cada série.

O termo “bem condensado” sugere uma compressão notável do currículo, realçando a necessidade de transmitir informações pontuais.

Além disso, a menção aos professores apresentando um “resumo do resumo” enfatiza a simplificação do material, concentrando-se no essencial, o que pode ser interpretado como uma estratégia para cumprir os requisitos de um cronograma acelerado. Tais desafios enfrentados pela aluna na EJA, destacam a necessidade de repensar abordagens educacionais que considerem a individualidade de cada aluno. Como observa Oliveira (2007), “[...] não faz sentido pressupor um trajeto único e obrigatório para todos os sujeitos em seus processos de aprendizagem”.

Nesse sentido, novas propostas curriculares para a EJA devem levar em conta a singularidade de cada indivíduo. Destaca-se que, “[...] no caso da EJA, um outro agravante se interpõe e se relaciona com o fato de que a idade e vivências sociais e culturais dos educandos são ignoradas” (Oliveira, 2007). Dessa forma, ao ingressar na EJA, os estudantes muitas vezes são tratados como se estivessem na mesma fase de desenvolvimento que os alunos mais jovens que frequentam a educação, ignorando o fato de que alguns alunos da EJA são mais velhos e possuem uma bagagem de experiências diferentes.

A questão pode ser problemática, pois os alunos da EJA têm vivências sociais e culturais que podem ser significativamente diferentes das vivências dos alunos mais jovens. Eles podem ter responsabilidades familiares, experiências de trabalho, ou enfrentar desafios na vida que os alunos mais jovens ainda não vivenciaram. Ignorar essas diferenças pode tornar o processo de aprendizado na EJA menos relevante e eficaz para os alunos de idade mais avançada, uma vez que as necessidades e interesses deles podem ser diferentes. Portanto, é fundamental considerar essas variáveis ao reformular a abordagem curricular na EJA, buscando proporcionar uma educação mais eficaz e significativa para os alunos.

### **Considerações finais**

As conclusões deste estudo indicam a capacidade transformadora da EJA na vida dos alunos através da pesquisa “A Educação de Jovens e Adultos: um estudo no município de Passos – MG” a qual teve como objetivo analisar o funcionamento da Educação de Jovens e Adultos no município de Passos, contribuindo para o aprimoramento da educação nessa modalidade. Para alcançar esse objetivo, foi adotada uma abordagem qualitativa que envolveu a análise de fontes bibliográficas e documentais, bem como a realização de entrevistas com os participantes.

Os objetivos específicos que nortearam este estudo incluíram a pesquisa da evolução histórica da EJA ao longo do tempo, a descrição das características da EJA no município de Passos, investigando como a

modalidade de ensino está organizada e estruturada, bem como a identificação das contribuições na formação dos alunos matriculados na EJA.

Identificou-se que a oferta da Educação de Jovens e Adultos nas instituições APAC, CESEC e instituições regulares apresenta nuances distintas. Na Associação de Proteção e Assistência aos Condenados (APACs), utiliza-se uma abordagem humanizada e voltada para a ressocialização, com programas educacionais integrados ao processo de reinserção social.

Em contrapartida, os Centros de Educação de Jovens e Adultos (CESEC) enfatizam a flexibilidade curricular para atender às necessidades específicas de adultos que buscam concluir seus estudos. Já nas instituições regulares, a EJA muitas vezes se insere em contextos mais amplos, enfrentando desafios típicos do sistema educacional convencional.

Portanto, as diferenças podem ser observadas na filosofia pedagógica, nas práticas de ensino e na abordagem em relação aos desafios específicos enfrentados pelos alunos adultos, ressaltando a necessidade de adaptações e inovações para atender eficazmente às demandas educacionais dessa população diversificada.

Os resultados desta pesquisa revelaram importantes descobertas sobre a EJA no município de Passos. Uma das principais descobertas foi a capacidade transformadora da EJA na vida dos alunos. Independentemente das idades, experiências sociais e culturais anteriores, os entrevistados demonstraram que a EJA representou uma oportunidade para melhorar suas vidas e perseguir sonhos anteriormente inacessíveis. A modalidade de ensino proporcionou-lhes a chance de adquirir conhecimentos e habilidades que os capacitaram a almejar um futuro mais promissor, inclusive no que se refere ao ingresso em cursos superiores e à busca por qualificação profissional.

Além disso, a EJA oferece a oportunidade de afastar-se de caminhos incertos e, em alguns casos, de se reabilitar após trajetórias marcadas por desafios. No entanto, este estudo também evidenciou desafios significativos enfrentados pela EJA. Os alunos enfatizaram a natureza acelerada do ensino, com aulas condensadas e um conteúdo resumido, o que levantou preocupações sobre a qualidade da educação e a capacidade de aprofundamento do conhecimento. Além disso, a falta de consideração pelas diferentes experiências sociais e culturais dos alunos na EJA, representa uma questão crítica, pois a homogeneização dos alunos pode prejudicar a eficácia do ensino.

Nesse sentido, as conclusões deste estudo sinalizam a necessidade premente de desenvolver abordagens pedagógicas flexíveis e individualizadas que considerem as especificidades de cada aluno na EJA. O aprimoramento da qualidade do ensino, a adaptação das práticas pedagógicas e a consideração das experiências individuais dos alunos são essenciais para tornar a EJA mais relevante e significativa para esse público.

## Referências

- ALMEIDA, Júlio Gomes; SANTOS, Rogério Queiroz. **Educação escolar como direito: a escolarização do preso nas legislações penal e educacional**. Revista Brasileira de Política e Administração da Educação - Periódico científico editado pela ANPAE, página 909-929. 2016. Disponível em: <https://seer.Ufrgs.br/index.php/rbpaee/article/view/62926>. Acesso em: 13 mar. 2023.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº 1, de 28 de maio de 2021**. Diário Oficial da União, Brasília, 1º de junho de 2021, Seção 1, p. 107. [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=191091-rceb001-21&category\\_slug=junho-2021-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=191091-rceb001-21&category_slug=junho-2021-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 20 fev. 2023.
- BRASIL. Decreto nº 9.432, de 28 de junho de 2018. **Regulamenta a Política Nacional de Avaliação e Exames da Educação Básica**. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2018/decreto/d9432.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2018/decreto/d9432.htm). Acesso em: 14 mar. 2023.
- BRASIL. Lei nº 12.433, de 29 de junho de 2011. **Altera a Lei nº 7.210, de 11 de julho de 1984 (Lei de Execução Penal), para dispor sobre a remição de parte do tempo de execução da pena por estudo ou por trabalho**. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2011/lei/112433.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/lei/112433.htm). Acesso em: 13 mar. 2023.
- BRASIL. Lei nº 7.210, de 11 de julho de 1984. **Institui a Lei de Execução Penal**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/17210.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/17210.htm). Acesso em: 13 mar. 2023.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em: 12 mar. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2017. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf). Acesso em: 13 mar. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Alfabetização**. Brasília, DF: MEC, 2019. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/images/banners/caderno\\_pna\\_final.pdf](http://portal.mec.gov.br/images/banners/caderno_pna_final.pdf). Acesso em: 14 mar. 2023.

BRASIL. Parecer CNE/CEB nº 11/2000, aprovado em 10 de maio de 2000a. **Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos**. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/PCB11\\_2000.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/PCB11_2000.pdf). Acesso em: 30 jan. 2023.

BRASIL. **República Federativa do Brasil**. Constituição 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicaocompilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm). Acesso em: 13 mar. 2023.

BRASIL. Resolução CNE/CEB nº1, de 5 de julho de 2000b. **Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB012000.pdf>. Acesso em: 30 jan. 2023.

CORRÊA, Antônio Muniz *et al.* **Avaliação dos fatores influenciadores inerentes à frequência dos alunos no processo de ensino-aprendizagem do Centro Estadual de Educação Continuada do município de Diamantina, Minas Gerais, Brasil**. Revista Vozes dos Vales, UFVJM, Nº 21, Ano XI, p. 95-104, maio de 2022. Disponível em: <http://www.ufvjm.edu.br/vozes>. Acesso em: 24 abr. 2023.

DI PIERRO, Maria Clara; HADDAD, Sérgio. **Transformações nas políticas de Educação de Jovens e Adultos no Brasil no início do milênio: uma análise das agendas nacional e internacional**. Cad. Cedes, Campinas, v. 35, n. 96, p. 197-217, maio-ago., 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/q4xPMXVTQvQSYrPz9qQBCgN/?format=pdf>. Acesso em: 22 jan. 2023.

ENTREVISTAS. **Roteiro semiestruturado de questões**. Aplicado aos estudantes das escolas de Educação de Jovens e Adultos de Passos/MG. Entrevistas realizadas no período entre julho e agosto de 2023. Não disponível on line.

FRATERNIDADE BRASILEIRA DE ASSISTÊNCIA AOS CONDENADOS (FBAC): Disponível em: <https://www.fbac.org.br/que-e-a-apac/>. Acesso em 14 abr. 2023.

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. **Escolarização de jovens e adultos**. Revista Brasileira de Educação, maio a ago. 2000, nº 14.

Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/YK8DJk85m4BrKJqzHTGm8zD/?format=pdf>. Acesso em: 23 jan. 2023.

IBGE. **Estimativa populacional de 2021**. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/mg/passos/panorama>. Acesso em: 13 abr. 2023.

MINAS GERAIS. Resolução CEE N° 481, 1° julho de 2021. **Institui e orienta a implementação do Currículo Referência de Minas Gerais nas Escolas de Educação Básica do Sistema de Ensino do Estado de Minas Gerais**. Disponível em: <https://cee.educacao.mg.gov.br/index.php/legislacao/resolucoes/download/55-2021/13698-resolucao-cee-n-481-1-de-julho-2021#:~:text=POPULAR&text=Institui%20e%20orienta%20a%20implementa%C3%A7%C3%A3o,do%20Estado%20de%20Minas%20Gerais>. Acesso em: 25 abr. 2023.

MINAS GERAIS. Resolução SEE n° 2.943, de março de 2016. **Dispõe sobre a Organização e o funcionamento do ensino nos Centros Estaduais de Educação Continuada (CESEC) de Minas Gerais**. Disponível em: <https://acervodenoticias.educacao.mg.gov.br/images/documentos/2943-16-r.pdf>. Acesso em: 14 mar. 2023.

MINAS GERAIS. Resolução SEE n° 4.657, de 12 de novembro de 2021. **Dispõe sobre as matrizes curriculares destinadas às turmas do Ensino Médio e às turmas do 1° e 2° período do Ensino Médio da Modalidade da Educação de Jovens e Adultos com início em 2022 na Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais**. Disponível em: [https://acervodenoticias.educacao.mg.gov.br/images/documentos/RESOLU%C3%87%C3%83O%20SEE%20N%C2%BA%204.657%202021,%20DE%2010%20DE%20NOVEMBRO%20DE%202021%20\(2\).pdf](https://acervodenoticias.educacao.mg.gov.br/images/documentos/RESOLU%C3%87%C3%83O%20SEE%20N%C2%BA%204.657%202021,%20DE%2010%20DE%20NOVEMBRO%20DE%202021%20(2).pdf). Acesso em: 17 jul. 2024.

MINAS GERAIS. **Secretaria Estadual de Educação**. 27ª Superintendência Regional de Ensino. Disponível em: <http://www.educacao.mg.gov.br/sre/passos>. Acesso em: 12 abr. 2023.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). Pesquisa Social. **Teoria, método e criatividade**. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001. Disponível em: [https://www.faed.udesc.br/arquivos/id\\_submenu/1428/minayo\\_2001.pdf](https://www.faed.udesc.br/arquivos/id_submenu/1428/minayo_2001.pdf). Acesso em: 20 fev. 2023.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. **Reflexões acerca da organização curricular e das práticas pedagógicas na EJA**. Educar, Curitiba, n. 29, p. 83-100, 2007. Editora UFPR. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/hFjkmDxbZLwGBdLx8R4XhgS/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 02 nov. 2023.

PASSOS. Prefeitura Municipal. **Escolas municipais**. Disponível em: <https://www.passos.mg.gov.br/dados-gerais-do-municipio>. Acesso em: 17 abr. 2023.

QEDU. **Matrículas por etapa**. Disponível em: <https://www.qedu.org.br/>. Acesso em: 09 set. 2024.

SOARES, Leôncio. **Trajetórias compartilhadas de um educador de jovens e adultos**. São Paulo: Autêntica, 2019. E-book. Acesso em: 26 jan. 2023.



# Percepções de professoras iniciantes do sudoeste mineiro sobre a docência na Educação Infantil

Beatriz de Fátima Medeiros dos Santos

Monalisa Ferreira Silva

Taís Aparecida de Moura

## Introdução

### Celebração da desconfiância

No primeiro dia de aula, o professor trouxe um vidro enorme: - Isto está cheio de perfume – disse a Miguel Brun e aos outros alunos –. Quero medir a percepção de cada um de vocês. Na medida em que sintam o cheiro, levantem a mão. E abriu o frasco. Num instante, já havia duas mãos levantadas. E logo cinco, dez, trinta, todas as mãos levantadas. - Posso abrir a janela, professor? – Suplicou uma aluna, enjoadada de tanto perfume e, várias vezes fizeram eco. O forte aroma, que pesava no ar, tinha-se tornado insuportável para todos. Então o professor mostrou o frasco aos alunos, um por um. Estava cheio de água. (Galeano, 2002, p. 82).

A tarefa de ensinar exige muitos fatores, em especial, profissionalidade e uma formação de qualidade que reconheça que teoria e prática são indissociáveis. Afinal, não se trata de uma ação simplista, refere-se a uma profissão permeada por interações, planejamentos e reflexões que se estendem para além das salas de aula, por isso quem dera se todos os professores e professoras conseguissem celebrar a desconfiância através de um simples frasco com água, como traz Galeano (2002) em seus versos.

Ser professor(a) não é uma profissão fácil e ela se torna ainda mais complexa quando o(a) profissional está iniciando na carreira. Exposto isto, este capítulo é decorrente de um Trabalho de Conclusão de Curso<sup>1</sup> (TCC), cujo objetivo principal foi investigar a docência na Educação Infantil (EI) a partir das percepções de professoras<sup>2</sup> iniciantes mineiras. Na ocasião, o

---

<sup>1</sup> SANTOS, Beatriz de Fátima M. dos; SILVA, Monalisa F. **Docência na Educação Infantil**: percepções de professoras iniciantes do sudoeste mineiro. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) – Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG), Passos, MG, 2023.

<sup>2</sup> Para desenvolvimento desta pesquisa foram entrevistadas quatro professoras. No entanto, reconhecemos que na EI os homens também atuam, portanto, esperamos que todos e todas se sintam contemplados(as) nas discussões desenvolvidas.

TCC foi desenvolvido pelas primeiras autoras, sob orientação da terceira autora, respectivamente<sup>3</sup>.

Assim, mobilizadas a partir da seguinte questão de pesquisa: quais são as percepções de professoras iniciantes que atuam em instituições de ensino no sudoeste mineiro sobre a docência na EI? Este trabalho justifica-se academicamente por tratar de aspectos relevantes aos futuros professores e professoras que desejam ingressar na EI, ou que já estão vivenciando essa etapa inicial da carreira docente. Além disso, com base no levantamento bibliográfico realizado para a elaboração deste estudo, identificamos que, nas últimas décadas, o processo de iniciação na docência é uma temática que vem ganhando luz no campo da Educação, mas que ainda apresenta muitas lacunas, principalmente na investigação do início da carreira na etapa da EI. Somado a isso, consideramos relevante trazer a visibilidade das percepções de professoras iniciantes que atuam na pré-escola e que vivem no sudoeste mineiro.

Nesse sentido, autores(as) como Marcelo Garcia (1999) e Lima (2006), reconhecem a necessidade de pesquisas que investiguem a etapa de iniciação na carreira docente, visto que, se trata do momento mais complexo e importante da vida do(a) professor(a), isso porque envolve intensas aprendizagens e a construção de sua identidade profissional, trazendo marcas que percorrerão toda a sua trajetória.

Partindo desse pressuposto, ao se referir à docência na EI, Cardoso (2013) provoca reflexões apontando que esta etapa é marcada por preconceitos quando considerada mais fácil de ingressar, exigindo menos experiência e qualificação dos(as) professores(as). Diante dessa mistificação, entendemos que são muitos os dilemas que cotidianamente enfrentam os(as) profissionais da EI, especialmente no início da carreira quando eles(as) encontram dificuldades relacionadas, por exemplo, ao desenvolvimento de práticas em situações de improviso, as cobranças pessoais/profissionais do erro e acerto, ao sentimento de impotência e a escassa rede de apoio dos(as) colegas de profissão (Cardoso, 2013).

Portanto, para debater a temática de pesquisa, organizamos o capítulo da seguinte maneira: apresentação das ideias introdutórias, desenvolvimento dos conceitos teóricos, síntese dos caminhos metodológicos, aprofundamento da análise de dados e, por último, sistematização das considerações finais.

---

<sup>3</sup> As autoras deste capítulo são pesquisadoras ligadas ao grupo de estudo e pesquisa GUIL – Grupo de Investigação de Infâncias e Linguagens (GUIL/UEMG/Passos).

## **O início da docência na Educação Infantil: breves apontamentos**

Para contextualizar começamos apresentando um breve panorama sobre a trajetória da educação brasileira, tendo por base alguns documentos oficiais e autores(as) da área. Na sequência, também conceituaremos o que caracteriza o início da docência.

Segundo Cardoso (2013), as discussões em torno da etapa da EI se relacionam com a compreensão do que é ser criança, visto que por muito tempo esta era considerada um ser passivo e necessitava apenas de cuidados básicos. No entanto, é importante destacarmos que o campo da EI foi sendo construído historicamente, na medida em que:

Por muito tempo, o atendimento às crianças pequenas ocorria por meio da realização de um trabalho mais relacionado ao cuidado, tutela, proteção etc., mesmo quando realizado em instituições ditas educativas e se efetivava pela ação de adultos sem formação específica (Zucolotto, 2014, p. 38).

Nessa perspectiva, ponderamos que trabalho realizado pelas instituições de EI era visto de forma essencialmente assistencialista. De acordo com Martins Filho (2020) a EI passou a ter enfoque no Brasil em 1970, sendo influenciada tanto por inúmeros desenvolvimentos de pesquisas acadêmicas interessadas ao ensino para crianças pequenas, quanto a luta de mulheres trabalhadoras que se dedicaram, por exemplo, a um “movimento crítico na área da educação infantil com discussões cadentes e calorosas que reivindicaram mudanças no que diz respeito ao atendimento em instituições educacionais e ao exercício e à atuação do docente para essa faixa etária” (Martins Filho, 2020, p. 19).

Por consequência, grandes avanços na área da educação foram ganhando espaço como, por exemplo, a Constituição (CF) de 1988 que reconheceu o direito da criança para além do assistencialismo. Além disso, as discussões provocadas acerca da CF contribuíram para que mais tarde ocorresse a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), de 1996 (Lei n.º. 9.396/96) que:

[...] promoveu significativa valorização desse segmento ao reconhecê-lo como a primeira etapa da educação básica, fazendo com que as instituições que atendem as crianças dessa faixa etária fossem inseridas na área da educação. Essa inserção na área educacional contribuiu para que as crianças de 0 a 6 anos pudessem receber uma educação adequada às especificidades de sua idade (Cardoso, 2013, p. 28).

Posteriormente, outros documentos foram surgindo até chegar nos mais atuais. Por exemplo, destacamos a elaboração do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) (1998) e do

Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (1990). Além disso, houve também a promulgação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) (2010) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (2018). Vale ressaltarmos que esses e outros documentos oficiais foram essenciais para a construção de identidade da EI, colocando-a como dever do Estado em sua oferta pública, gratuita e de qualidade.

Ademais, como resultado de diversas lutas sociais, educacionais, culturais e políticas, a criança passou a ser reconhecida com um sujeito histórico e de direitos, que por meio de interações, brincadeiras relações e práticas cotidianas que vivencia ela constrói sua identidade pessoal e coletiva, bem como imagina, fantasia, deseja, aprende, produz cultura etc (Brasil, 2010).

Com base em Zucolotto (2014, p. 37) argumentamos que “o campo da Educação Infantil é marcado pela especificidade de integrar cuidado e educação de crianças de zero a seis anos de idade”. Nesse sentido, entendemos que as práticas pedagógicas que acontecem na EI são/devem ser permeadas por uma intencionalidade educativa dos(as) professores(as), os(as) quais podem buscar maneiras de articular as vivências e experiências das crianças sempre tendo em vista o tripé educar, cuidar e brincar.

Todavia, iniciar a carreira na EI tendo o compromisso de possibilitar o desenvolvimento integral de bebês e crianças, de certo modo traz medos e inseguranças, afinal estar a frente de uma turma é algo de muita responsabilidade e importância. Por exemplo, às vezes, professores(as) iniciantes carregam consigo expectativas ao ingressar na área e muitas vezes se frustram pela exigência de “comportamentos e conhecimentos que nem sempre eles possuem no início da docência, ainda que tenham passado pela escola, seja como aluno ou mesmo como estagiário; pois estes não tiveram, ainda, experiências no ‘papel’ de profissionais” (Cardoso, 2013, p. 37).

Analisamos, por exemplo, com base em uma revisão bibliográfica feita em relação ao início da docência, que não há um tempo exato que defina o(a) professor(a) iniciante. Há autores(as) que indicam que essa etapa profissional vai até os 03 primeiros anos de docência (Huberman, 2000) ou até de 01 a 05 anos (Veenman, 1988; Moura; Guarnieri, 2019). Destacamos que nesta pesquisa, nos aproximamos da última delimitação, isto é, compreendemos o(a) iniciante como aquela pessoa que tem até cinco anos de trabalho.

Sendo assim, a etapa inicial da carreira docente pode ser definida como “o período de tempo que abarca os primeiros anos, nos quais os professores fazem a transição de estudantes para professores” (Marcelo

Garcia, 1999, p. 113). Nesse sentido, o(a) professor(a) iniciante é aquele que após terminar a faculdade tem sua primeira experiência na área, lidando com todas as possibilidades e complexidades do fazer docente.

Com base nas ideias de Lima (2004, p. 8) que reconhece essa transição como um dos momentos mais marcantes da trajetória profissional do(a) professor(a), a autora ressalta que “a fase inicial da construção da docência configura-se como um período de aprendizagens intensas e de grandes dificuldades, de modo que superá-las e conseguir permanecer na profissão implica mesmo num verdadeiro processo de sobrevivência”.

Outra observação importante, que alguns autores(as) como Garcia (1999), Lima (2004) e Mariano (2005) descrevem é que o desenvolvimento profissional pode ser compreendido como um *continuum*, que interligam os processos de formação inicial, o início da carreira e a formação continuada. Assim sendo, para os(as) autores(as) referidos(as), o início da docência é uma das etapas que constituem esse processo, abarcando uma série de características particulares. Isso porque:

Os primeiros anos de exercício profissional são basilares para a configuração das ações profissionais futuras e para a própria permanência na profissão. Podem tornar-se um período mais fácil ou mais difícil, dependendo das condições encontradas pelos professores no local de trabalho, das relações mais ou menos favoráveis que estabelecem com outros colegas, bem como da formação que vivenciam e do apoio que recebem nessa etapa do desenvolvimento profissional (Papi; Martins, 2010, p. 43).

Nessa linha de pensamento, Huberman (2000) ao discorrer acerca do ciclo profissional da vida dos(as) docentes, postula que a primeira fase desse processo é a “entrada na carreira”, marcada pela descoberta e sobrevivência. Nesse contexto, a sobrevivência se caracteriza pela distância entre teoria e prática, as questões pedagógicas, os alunos que apresentam problemas, entre outros. Já a descoberta, “traduz o entusiasmo inicial, a experimentação, a exaltação por estar, finalmente, em situação de responsabilidade (ter a sua sala de aula, os seus alunos, o seu programa), por se sentir colega num determinado corpo profissional” (Huberman, 2000, p. 39).

Dialogando sobre o início da docência pela perspectiva de Cardoso (2013), a autora remete a “encantamentos” quando a escolha de ser professor(a) muitas vezes é atribuída a realização de um sonho de criança ou inspiradas pelos(as) professores(as) que tiveram ao longo da sua vida, que são vistos(as) como um espelho profissional. Contudo, ao ingressarem na carreira, tomados(as) pelos desafios e por se darem conta de que a graduação não as prepara totalmente para situações de imprevisto do

cotidiano, bem como outros dilemas, caem no “choque de realidade”, termo utilizado por Veenman (1988) para descrever essa transição.

Para Nóvoa (2009) é normal que os(as) professores(as) iniciantes passem por momentos de tensão, devido a quantidade de novas informações, bem como as exigências de saberes aos quais são submetidos(as). Assim sendo, destacamos que a inserção na carreira deve ser articulada com os aprendizados vistos nos cursos de graduação, e que:

nesses anos em que transitamos de aluno para professor é fundamental consolidar as bases de uma formação que tenha como referência lógicas de acompanhamento, de formação-em-situação, de análise da prática e de integração na cultura profissional docente (Nóvoa, 2009, p. 15).

Paralelo a isso, Zucolotto (2014) defende, a partir dos estudos de Tardif (2012), que esse misto de sentimentos no início da carreira docente, marcados pelo entusiasmo ou pela frustração, fazem relações diretas com as condições de trabalho em que vive o docente nas suas primeiras experiências. Dessa forma, a maneira como o(a) professor(a) é recebido(a), as relações com seus pares e com as crianças são fatores cruciais que devem ser considerados nesse início da docência.

Um ponto importante que deve ser visto como possibilidade de superar as angústias do(a) professor(a) iniciante é a socialização e troca de orientações com seus/suas pares, ou “amigos críticos”, como descreve Marcelo Garcia (1999), que são as pessoas nas quais o(a) iniciante deve buscar apoio em relação a sua prática, sejam eles (as) docentes mais experientes ou diretores(as), coordenadores(as). Assim sendo, para esse autor, uma análise crítica e reflexiva de sua prática com os(as) colegas de profissão podem contribuir com o desenvolvimento profissional do(a) professor(a) iniciante.

Dando continuidade às discussões, cabe destacar que, os(as) professores(as) iniciantes da EI, em especial, sofrem preconceitos relacionados ao menosprezo de sua qualificação profissional, visto que por muito tempo essa etapa foi considerada apenas por um caráter assistencialista. Desse modo,

Essa indefinição contribuiu para desqualificar os profissionais; e, ainda hoje, os reflexos desse período são notados, como por exemplo, os baixos salários, a pouca atratividade pela profissão e o desprestígio social. Além disso, nas instituições que atendem crianças de 0 a 6 anos, os professores não encontram boas condições para desenvolverem seus trabalhos. Muitas instituições não dispõem de mobiliário e 25 brinquedos adequados, as turmas têm número de crianças acima do que é considerado o ideal e muitas professoras não contam com a presença de uma monitora para auxiliá-las. Assim, o trabalho pedagógico não encontra, segundo acreditamos, as condições

mínimas necessárias para ser bem desenvolvido, contribuindo para que o professor priorize mais o cuidar do que o educar (Cardoso, 2013, p. 24).

Ponderamos que o início docência na EI também é perpassado pelas dificuldades enfrentadas pela profissão, que prejudicam a atuação do(a) professor(a) na medida em que ele(a) precisa dar conta de muitas crianças, precárias condições de trabalho e, às vezes, má remuneração. Essas situações tornam a atuação do(a) iniciante ainda mais complexa acarretando, em alguns contextos, o descontentamento com a primeira etapa da educação básica.

Com relação ao professor iniciante na EI, Silva (2021, p. 38) ressalta que:

Ele é um iniciante aprendiz, ao mesmo tempo em que ensina em um movimento bidirecional e de colaboração. Aprendemos com os alunos, com os textos, com os pares, com os filmes e nas mais diferentes formas de interação social. O prazer pelo aprender vivenciado pelo professor também é algo para se estimular no cotidiano escolar com os estudantes.

Contudo, argumentamos que a aprendizagem vivenciada no contexto escolar pelo(a) professor(a) iniciante é constante, pois apesar das dificuldades encontradas, eles(as) tendem a buscar meios para compreenderem e facilitarem suas práticas pedagógicas, estabelecendo comunicações com os outros e outras colegas de profissão, observando e ouvindo as crianças, além da procura por cursos de formação continuada.

Nessa linha de pensamento, a EI é um campo repleto de especificidades por isso se faz necessário destacarmos que “a constituição da carreira docente para essa etapa requer, além de normativas para a formação inicial, investimentos em formação continuada” (Zucolotto; Côco, 2015, p. 2).

Enfim, ainda que o início da carreira docente seja um percurso desafiador por diversos motivos aqui citados, vale ressaltarmos que tudo é um processo de transformação e intensas aprendizagens.

## **Metodologia**

Este trabalho teve como base uma pesquisa de abordagem qualitativa. Esta metodologia se constitui como um potente mecanismo investigativo, pois “ela parte da noção da construção social das realidades em estudo, tem interesse nas perspectivas dos participantes, suas práticas do dia a dia e em seu conhecimento cotidiano relativo ao fenômeno em estudo” (Vieira; Lima; Milan, 2022, p. 64). Nesse sentido, optamos por utilizar como instrumento metodológico a aplicação de um

questionário com questões abertas (Bogdan; Biklen, 1994), com o intuito de conhecer mais a respeito da docência na EI, a partir do contexto de professoras iniciantes mineiras.

Para tanto, com o objetivo de conhecer as percepções das professoras participantes da pesquisa elaboramos um questionário que foi aplicado de forma *online*, com questões abertas que discorriam acerca do início da docência na EI. Cabe destacarmos que quatro professoras do sudoeste mineiro, sendo duas da rede privada e duas da rede pública, fizeram parte da pesquisa<sup>4</sup>. As docentes participantes assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e nomes fictícios foram utilizados com o objetivo de preservar suas identidades, são eles: professora Camélia, professora Íris, professora Rosa e professora Lis. A seguir, uma breve apresentação das participantes foi feita com o objetivo de situar a pessoa leitora:

- Professora Camélia: tem 25 anos. Possui graduação em Pedagogia pela Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG). Há 1 ano atua como docente na EI na rede pública de ensino.
- Professora Íris: tem 24 anos. É formada em Pedagogia pela Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG). Há 8 meses atua como professora na EI na rede pública de ensino.
- Professora Rosa: tem 25 anos. É formada em Pedagogia pela Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG). Há 1 ano e 7 meses atua como professora na EI na rede privada de ensino.
- Professora Lis: tem 24 anos. É formada em Pedagogia pela Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG). Há 3 anos atua como professora na EI na rede privada de ensino.

Explicitamos que a pesquisa buscou “dar voz” às professoras participantes, de modo que elas tiveram a oportunidade de trazer percepções distintas sobre o desafio em ser professora iniciante da EI. Por fim, os dados produzidos por meio das respostas dissertativas foram organizados em três categorias de análise, são elas: 1) Percepções de professoras iniciantes sobre a docência na EI; 2) Pensamentos, sensações, desafios e potencialidades que envolvem o início da carreira na EI; 3) Expectativas em relação à docência na EI.

---

<sup>4</sup> O critério de escolha das participantes era que tivessem entre 1 e 5 anos de início na carreira como professora da EI.

## **Descrição e análise de dados: percepções de professoras iniciantes sobre a docência na EI**

Com o intuito de compreendermos quais são as percepções de professoras iniciantes da EI do sudoeste mineiro, foi realizado um questionário de forma *online*, como mencionado na metodologia, com quatro professoras iniciantes. Nessa direção, as respostas foram analisadas com base em três categorias.

Na primeira categoria de análise para esta pesquisa, as professoras participantes, a partir de suas percepções, discorreram acerca de como é a docência na EI:

A docência na Educação Infantil é algo muito profundo que exige muita atenção do professor, pois além de ensinar coisas básicas para as crianças (conviver com os coleguinhas, saber esperar sua vez, no caso de berçário, incentivar a comer sozinho, a pedir, a beber água sozinho) o que faz necessário a profissional ter uma sensibilidade muito grande, pois muitas das vezes as crianças ou bebês ainda nem falam, e a professora deve estar atenta como o aluno se sente (se está bem, se está com fome, com dor ou doente), é muito aquela questão do cuidar e educar como elementos complementares e indissociáveis. (Professora Camélia).

A docência na educação infantil ao mesmo tempo que desafiadora é gratificante. Desafiadora, pois ainda vivemos onde as pessoas ainda têm a visão assistencialista do professor na EI e gratificante por estarmos fazendo parte ativamente do desenvolvimento das crianças. (Professora Rosa).

Em minha percepção a docência é cercada de ludicidade e é indispensável a busca por atualizações na didática das atividades, é uma etapa desafiadora e as crianças estão em constante evolução. (Professora Lis).

Uma rede de apoio com um papel mais social do que educacional. (Professora Íris).

Diante do que foi exposto pelas participantes, de forma geral, observamos que há o reconhecimento da docência na EI como sendo um campo complexo, pois exige que a professora promova uma “educação em sua integralidade, entendendo o cuidado como algo indissociável ao processo educativo” (Brasil, 2010, p. 19), como prescrito pela DCNEI, mesmo que, em alguns momentos, o cuidar ocupe um lugar de prioridade. Além disso, também foi mencionado que a docência na EI requer o aprimoramento de propostas práticas permeadas por ludicidade.

Analisando as respostas das professoras nesse segmento, consideramos importante ressaltar que desde o reconhecimento da criança como um ser social, a docência na EI passou a ter especificidades próprias, sendo o(a) professor(a) responsável por organizar momentos de

aprendizagens e mediações interativas para o desenvolvimento de aspectos e habilidades sociais, intelectuais, afetivas, sensoriais e motoras das crianças (Zucolotto, 2014). Dessa forma, optar por estratégias didáticas em que o brincar, o explorar e as interações sejam oportunizadas são condições assertivas para que o desenvolvimento desses aspectos e habilidades seja efetivo.

Nesse sentido, como afirma Solange Cardoso (2013, p. 25) “a relação da professora – profissional da educação – com as crianças requer dela uma formação que contemple diversas áreas da educação, a fim de que possa desenvolver seu trabalho de forma satisfatória”. Desse modo, inferimos a necessidade de se pensar em programas de iniciação docente articulados com o exercício de formação continuada, que tenha como foco o aprimoramento e o estudo detalhado de práticas pedagógicas atualizadas, as quais poderão auxiliar professores(as) iniciantes.

Em síntese, embora a docência na EI ainda precise continuar lutando por seu espaço de valorização, entendemos que é preciso reconhecê-la, “se aprofundar os conhecimentos no que tange à ação pedagógica, às especificidades e aos objetivos do trabalho de formação dos profissionais desta etapa da educação” (Campos, 2022, p. 33).

Na segunda categoria de análise, as participantes discorreram acerca dos pensamentos, sensações, desafios e potencialidades que envolvem o início da carreira na EI, nesse contexto marcaram que:

Como estudante de Pedagogia não pretendia atuar na Educação infantil, porém surgiu uma oportunidade e arrisquei [...] um desafio que encontro na Educação Infantil, é que as vezes o cuidar ocupa tanto tempo, que o educar deixa um pouco a desejar (as atividades devem ser breves), pois são as próprias professoras que trocam fraldas, dão banho, arrumam cabelo entre outros cuidados. (Professora Camélia).

Eu amo ser professora da educação infantil, mas sinto que para fazer realmente o meu trabalho como professora é um processo imenso, pois somos extremamente cobradas. Aquela frase que professora tem que ser mãe, psicóloga, médica, babá é real, e é desgastante, porque não somos preparadas pra tanto e nem devemos ser também! A família repassa muitas vezes a responsabilidade dela para nós e a escola (na minha experiência de instituição privada) acata (Professora Rosa).

Meu principal desafio momento é não misturar a vida pessoal com a profissional, na educação infantil a gente se envolve muito com as crianças e acabamos fazendo mais do que o nosso papel, quando acontece algo fora do nosso alcance acaba nos abalando. (Professora Íris).

Eu gosto muito de ser professora da educação infantil, é uma etapa muito lúdica, as crianças estão em pleno desenvolvimento, necessita do cuidado, todo o meu

conhecimento foi embasado nas teorias e práticas dos estágios que fiz durante o curso [...] Os desafios que enfrento a cada dia é a falta de recursos disponíveis para conseguir aplicar as atividades que inovo, a sobrecarga de trabalho dentro e fora do horário letivo, a falta de suporte da equipe (demais professoras) principalmente nos anos anteriores quando iniciei e era vista como uma "ameaça" perante as docentes com mais tempo de trabalho. Sou grata pela oportunidade de conseguir exercer a profissão logo após ter me forçado e ter a possibilidade de lecionar em uma etapa tão importante. (Professora Lis).

De acordo com as respostas supracitadas percebermos que o início da carreira docente na EI é constituído por momentos desafiadores, como demarcado por diversos autores ao longo do capítulo – Cardoso (2013), Lima (2004), Nóvoa (2009). Tais características estabelecem relação com um dos períodos do ciclo profissional proposto por Huberman (2000, p. 39),

[...] o “choque real”, a confirmação inicial com a complexidade da situação profissional: o tatear constante, preocupação consigo próprio (“Estou-me a aguentar?”), a distância entre os ideais e as realidades quotidianas da sala de aula, a fragmentação do trabalho, a dificuldade em fazer face, simultaneamente, à relação pedagógica e a transmissão de conhecimentos, a oscilação entre relações demasiado distantes, dificuldades com alunos que criam problema, com material didático inadequado etc.

Os desafios evidenciados pelas professoras se aproximam na medida em que envolvem o cuidar e o educar, englobando aspectos referentes as demandas da EI que perpassam os muros da escola, como questões pessoais, emocionais e a falta de recursos. Reconhecemos, portanto, que o trabalho na EI é desafiador pois,

[...] possui características muito próprias, relacionadas tanto ao fato de se caracterizar como um campo profissional que se distingue na sua constituição dos outros campos no interior da educação, quanto às características específicas de um trabalho realizado com crianças pequenas (Zucolotto, 2014, p. 42).

A partir desse pressuposto, concebemos ser fundamental colocar em pauta a especificidade da EI que se concretiza através da indissociabilidade entre o cuidar e educar, onde ambos se complementam e devem ser a base das propostas pedagógicas. Ademais, ressalta-se a essencialidade do brincar, da multiplicidade de materiais e práticas e da intencionalidade educativa dos(as) professores(as).

Apesar de muitos desafios, cabe destacarmos enquanto potencialidades que conforme a professora Lis afirmou é relevante ter a possibilidade de lecionar em uma etapa tão importante. Analisamos que além de ser uma etapa importante para o desenvolvimento infantil

conforme também destacam as DCNEI (2010), Martins Filho (2020), entre outros(as) autores(as); a atuação docente na EI é potencialmente significativa porque é consciente, crítica, reflexiva (Moruzzi; Silva; Barros, 2020) e muito afetiva e prazerosa.

Por último, na terceira categoria de análise referente às expectativas em relação à docência na EI, as participantes evidenciaram que:

Uma das coisas mais importante é ter vontade de aprender e uma mente aberta, sem preguiça [...] na instituição qual eu trabalho, procuro pegar dicas com professoras que tem mais experiência que eu, e até com a coordenação. (Professora Camélia).

A professora deve ser dinâmica, rápida nas situações cotidianas, ter segurança do seu trabalho pois muitas vezes é questionada sobre ele, por pais e pela comunidade escolar, por isso deve ter um embasamento em suas práticas, deve ter "malícia" em situações cotidianas também, para não desagradar os pais como ao tirar fotos, vídeo, propor brincadeiras etc. (Professora Rosa).

Onde trabalho tenho um grande apoio da parte da coordenação e demais profissionais da área. (Professora Íris).

É esperado que a professora esteja preparada para executar tudo o que é proposto, enfrentar todos os desafios com êxito, alguém que inove sempre as aulas e as atividades. Porém, em uma grande parte não oferecem o apoio necessário para que isso aconteça, ainda falta recursos para as atividades, apoio da equipe de gestão para que a professora se sinta segura em resolver questões necessárias com os familiares, as cobranças acima da professora iniciante são cada vez maiores (Professora Lis).

A partir das colocações das entrevistadas, pudemos perceber que as exigências aos professores(as) iniciantes são constantes, visto que são colocados(as) em diversas situações de “teste” e posicionamento como, por exemplo, realizar situações de improviso ou lidar com questionamentos de suas práticas, seja por pais ou pela equipe escolar.

Indo ao encontro ao que traz Cardoso (2013, p. 109) identificamos que:

[...] o professor iniciante se sente inseguro e dependente de alguém para orientá-lo, pois o trabalho do professor na sala de aula é solitário e, ao mesmo tempo, inusitado. Exige que o professor tenha determinadas habilidades e saberes para enfrentar desafios imprevisíveis, bem como espera que ele tenha atitudes rápidas e reações imediatas para resolver um grande número de pequenos problemas do seu dia a dia.

Diante de toda a profissionalidade que essas situações esperam que a docente iniciante tenha, consideramos ser necessário que elas tenham a quem se apoiar dentro da instituição que atua, uma vez que a empatia de

ser ouvida, ser aconselhada, ter um norteamento ou um direcionamento de como agir são pontos importantes e decisivos na construção da carreira docente, como já abordado neste trabalho.

Nesse sentido, como mencionado por Zucolotto e Côco (2015, p. 92) em suas pesquisas, “o desenvolvimento de parcerias para o enfrentamento das situações cotidianas – em suas dinâmicas distintas – se mostra fonte de aprendizagem da docência na EI”. As redes de apoio e o trabalho coletivo contribuem para a inserção das docentes iniciantes na carreira, além de amenizarem as tensões no ambiente de trabalho.

Assim sendo, como destacado por Moura e Guarnieri (2019, p. 1010) o início da docência “é um momento marcado por sentimentos contraditórios, isso porque o desejo de ação se entrelaça com o medo do julgamento do outro, tendo em vista que esse outro se refere aos pais, à equipe escolar, aos alunos e à comunidade”. Dessa forma, evidenciamos que as participantes caracterizam o início da carreira docente como um momento conflituoso e desafiador, onde sentem dificuldade em articular as práticas pedagógicas com a realidade do contexto educativo. Com relação aos pares, pontuaram a importância de estabelecer redes de apoio com a comunidade escolar. Ademais, afirmaram que colocar em ação o educar e o cuidar é complexo, pois precisam lidar com outras demandas do cotidiano docente, como a falta de recursos.

Nessa linha de pensamento, compreendemos por meio desta análise que o início da docência na EI é permeado pela especificidade dessa etapa, onde é fundamental conhecer e compreender como o educar, cuidar e o brincar integram o desenvolvimento das crianças. Cabe destacar que a formação de professores(as) e a construção da sua identidade docente acontecem nas trocas diárias, nas relações com os colegas de trabalho e na reflexão constante sobre suas práticas.

## **Conclusões**

Neste estudo buscamos compreender como é a docência na EI a partir das percepções de professoras iniciantes do sudoeste mineiro. Com base nas análises bibliográficas e em uma pesquisa qualitativa, objetivamos identificar quais são os desafios e as potencialidades que envolvem a atuação de professoras iniciantes nessa etapa da educação básica, além de compreender como se constitui o início da docência no cotidiano de instituições de EI localizadas no sudoeste mineiro. Deste modo, destacamos que a questão de pesquisa levantada inicialmente para este trabalho foi respondida de forma satisfatória, bem como os objetivos foram contemplados.

Os resultados da investigação apontaram que o início da docência na EI é permeado por desafios e potencialidades, sendo que a construção da identidade docente vai se tecendo no cotidiano. Ademais, averiguamos que a relação com os pares e a formação continuada contribuem para a inserção dessas professoras de uma forma mais acolhedora à carreira.

Em síntese, explicitamos que o início da docência na EI é complexo, visto que, os(as) professores(as) iniciantes precisam articular o cuidar, educar e brincar, além de lidar com a imprevisibilidade do cotidiano docente. Portanto, destacamos que é essencial que esse período da carreira docente ganhe mais visibilidade, pois, como mencionado, é um momento importante da docência.

Enfim, ponderamos que o início da docência na EI possui muitas facetas que tornam esse momento rico em experiências e vivências. Dessa forma, concluímos que se faz necessário que mais pesquisas acerca dessa temática sejam desenvolvidas, garantindo que os professores e as professoras iniciantes sejam ouvidos(as) e acolhidos(as).

## Referências

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. *Investigação Qualitativa em Educação*. Lisboa: **Porto Editora**, 1994. Disponível em: [https://www.academia.edu/6674293/Bogdan\\_Biklen\\_investigacao\\_qualitativa\\_em\\_educacao](https://www.academia.edu/6674293/Bogdan_Biklen_investigacao_qualitativa_em_educacao). Acesso em: 14 dez. 2023.

BRASIL, **Ministério da Educação e do Desporto**. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial curricular nacional para a Educação Infantil. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei\\_vol1.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf). Acesso em: 14 dez. 2023.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Educação Infantil e Ensino Fundamental. Versão final. Brasília: MEC, 2018, 396 p. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf) Acesso em: 20 ago. 2023.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2016]. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 20 ago. 2023.

BRASIL. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC, SEB, 2010, 36 p. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizes\\_curriculares\\_2012.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizes_curriculares_2012.pdf) Acesso em: 20 ago. 2023.

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990.** Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 16 jul. 1990. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/18069.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm). Acesso em: 14 dez. 2023.

BRASIL. **Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em: 20 ago. 2023.

CAMPOS, Ana Luísa A. **A docência na Educação Infantil:** perspectivas analíticas. 2022. Monografia (Trabalho de Conclusão de Curso - TCC) - Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC), Goiânia, 2022. Disponível em: <https://repositorio.pucgoias.edu.br/jspui/bitstream/123456789/4435/1/EB%20Monografia%20Ana%20Luisa%20Azevedo%20Campos.pdf>. Acesso em: 28 out. 2023.

CARDOSO, Solange. **Professoras iniciantes da Educação Infantil:** encantos e desencantos da docência. 2013. 156 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Ouro Preto, Mariana, 2013. Disponível em: [https://www.repositorio.ufop.br/bitstream/123456789/3291/1/DISSERTAÇÃO\\_ProfessorasIniciantesEducação.pdf](https://www.repositorio.ufop.br/bitstream/123456789/3291/1/DISSERTAÇÃO_ProfessorasIniciantesEducação.pdf). Acesso em: 22 abr. 2023.

HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional dos professores. *In:* Nóvoa, Antônio (org.), **Vida de professores**. 2. ed. p. 31-61. Porto, PT: Porto Editora. 2000. Disponível em: [https://edisciplinas.usp.br/plu ginfile.php/5689511/mod\\_resource/content/2/HUBERMAN%20Michael\\_O%20ciclo%20de%20vida%20profissional%20dos%20professores.pdf](https://edisciplinas.usp.br/plu ginfile.php/5689511/mod_resource/content/2/HUBERMAN%20Michael_O%20ciclo%20de%20vida%20profissional%20dos%20professores.pdf). Acesso em: 13 out. 2023.

LIMA, Emília Freitas de (org.). **(Sobre)vivências no início da docência.** Brasília: Líber Livro Editora, 2006.

LIMA, Emília Freitas de. A construção do início da docência: reflexões a partir de pesquisas brasileiras. Santa Maria, **Educação**, [S. l.], v. 29, n. 2, p. 85-98, 2004. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reveducao/article/view/3841/2195>. Acesso em: 7 set. 2023.

MARCELO GARCIA, Carlos. **Formação de professores principiantes.** *In:* **Formação de Professores:** para uma mudança educativa. Porto Editora, 1999, p. 109-132. Disponível em: [https://www.researchgate.net/profile/Carlos-Marcelo/publication/233966703\\_Formacao\\_de\\_Professores\\_Para\\_uma\\_Mudanca\\_Educativa/links/00b7d52273d477368000000/Formacao-de-Professores-Para-uma-Mudanca-Educativa.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Carlos-Marcelo/publication/233966703_Formacao_de_Professores_Para_uma_Mudanca_Educativa/links/00b7d52273d477368000000/Formacao-de-Professores-Para-uma-Mudanca-Educativa.pdf). Acesso em: 20 ago. 2023.

MARIANO, André L. S. **Aprendendo a ser professor no início da carreira**: um olhar a partir da ANPEd. 2005. Disponível em: <http://www.ANPEd.org.br>. Acesso em: 23 set. 2023.

MARTINS FILHO, Altino José. **Minúcias da vida cotidiana no fazer-fazendo da docência na Educação Infantil**. Florianópolis, SC: Editora Insular, 2020. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/72780/000886247.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 20 ago. 2023.

MORUZZI, Andrea B.; SILVA Bianca N. B.; BARROS, Bruna C. Formação de professores da Educação Infantil: a especificidade em questão. *In*: ABRAMOWICZ, Anete; HENRIQUES, Afonso C. (orgs.) **Educação Infantil**: a luta pela infância. Campinas, SP: Papirus, 2020.

MOURA, Taís A. de; GUARNIERI, Maria Regina. Uma professora iniciante aprendendo a alfabetizar: processos formativos e saberes docentes na corda bamba. **RIAEE–Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 14, n. 3, p. 1001-1014, jul./set., 2019. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/download/11552/8154/36469>. Acesso em: 28 set. 2023.

NÓVOA, Antônio. **Professores**: imagens do futuro presente. Educa: Instituto de Educação Universidade de Lisboa. Lisboa, Portugal 2009. Disponível em: <http://jornadapedagogica.educacao.ba.gov.br/wp-content/uploads/2022/01/antonio-novoa-2009-professores-imagens-do-futuro-presente1.pdf>. Acesso em: 07 out. 2023.

PAPI, Silmara. O. G.; MARTINS, Pura Lúcia. O. As pesquisas sobre professores iniciantes: algumas aproximações. **Educ. rev.**, vol.26, n.3, p.39-56, dez. 2010. Disponível em: [www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-46982010000300003&script](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-46982010000300003&script). Acesso em: 21 abr 2014.

SILVA, Silvana Saraid da. **Professores iniciantes na Educação Infantil**: desafios e possibilidades de enfrentamento em uma rede municipal de ensino. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2021. Disponível em: <https://repositorio.pucsp.br/jspui/bitstream/handle/24373/1/Silvana%20Saraid%20da%20Silva.pdf>. Acesso em: 08 out. 2023.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 13ª ed. Petrópolis – RJ: Vozes, 2012. Disponível em: [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2724102/mod\\_resource/content/1/Saberes%20docentes%20e%20formação%20profissional.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2724102/mod_resource/content/1/Saberes%20docentes%20e%20formação%20profissional.pdf). Acesso em: 13 out. 2023.

VEENMAN, S. El proceso de llegar a ser profesor: un análisis de la formación inicial. *In*: VILLA, Alberto (coord.). **Perspectivas y problemas de la función docente**. Madrid / Espanha: Narcea, 1988.

VIEIRA, Marieli; LIMA, Luciana L.; MILAN, Marcelo. Metodologia Da Pesquisa: Introdução à Pesquisa Qualitativa. In: MILAN, Marcelo; MOLLER, Gustavo; WOBETO, Débora. (Orgs). **Métodos e Técnicas de Pesquisa para Economia Criativa e da Cultura**. Porto Alegre: Itaú Cultural, 2022. p. 63-109. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/257082/001166352.pdf?sequence=1>. Acesso em: 13 out. 2023.

ZUCOLOTTI, Valéria M. **Primeiros anos da carreira docente: diálogos com professoras iniciantes na Educação Infantil**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufes.br/server/api/core/bitstreams/060e1751-0d1e-43b3-be65-772f1bea7279/content>. Acesso em: 08 out. 2023.

ZUCOLOTTI, Valéria M.; CÔCO, Valdete. Processos formativos de professoras iniciantes na Educação Infantil. **Horizontes**, [S. l.], v. 33, n. 1, 2015. Disponível em: <https://revistahorizontes.usf.br/horizontes/article/view/133/81>. Acesso em: 08 out. 2023.



## Tornar-se pedagogo(a): trajetórias de uma profissionalização

Marcelle Aparecida Santos Dornellas<sup>1</sup>

Juliana Cristina Bomfim<sup>2</sup>

### Introdução

De acordo com Kenski (1998, p. 312), a definição do tema para uma pesquisa não é aleatória e, geralmente, surge de uma introspecção profunda do pesquisador em relação a si mesmo. Dessa maneira, é encorajado que o pesquisador encontre em sua própria trajetória pessoal os motivos e a temática exata que gostaria de investigar: “o tema é escolhido em função da trajetória pessoal do pesquisador, dos motivos que o levaram a escolher determinado assunto e da temática exata que gostaria de investigar”.

O presente capítulo é fruto do trabalho de conclusão de curso produzido a partir das reflexões realizadas durante o percurso formativo em Pedagogia. A observação das diferentes identidades docentes ao longo do referido percurso também propiciou a observação do quão abrangentes são as perspectivas e as áreas de atuação do pedagogo(a). Essas inquietações foram afloradas durante a realização de uma pesquisa de iniciação científica, desenvolvida pelas autoras, junto ao Programa Institucional de Apoio à Pesquisa (PAPq/UEMG), edital 01/2022, intitulada “A Formação em Pedagogia no Brasil: Tensões e Perspectivas impostas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais (2019) e pela Base Nacional Comum”.

A partir da leitura de artigos, teses e um dossiê da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação – ANFOPE<sup>3</sup>,

---

<sup>1</sup> Graduada em Pedagogia. Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG). *E-mail*. marcelle.2122817@discente.uemg.br. *Link* do Lattes <http://lattes.cnpq.br/4437036624173668>

<sup>2</sup> Doutoranda do Programa de Pós-graduação em Educação da UFSCar. Docente da Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG). *E-mail* juliana.bomfim@uemg.br. *Link* do Lattes <http://lattes.cnpq.br/6940880835496541>.

<sup>3</sup> Trata-se de uma entidade acadêmica que defende a educação pública, gratuita, laica e de qualidade social, além da formação e valorização dos profissionais da educação. A referida entidade contribui para a discussão sobre a reformulação dos cursos de formação do educador, construindo coletivamente uma concepção sócio-histórica de educador em

foram surgindo inquietações e curiosidades que conduziram ao projeto de TCC, que teve como intuito o aprofundamento no tema em busca de responder tais inquietações e questionamentos. Cabe destacar que, nas experiências proporcionadas pelos estágios, observou-se que as identidades dos(as) pedagogos(as) são amplas e complexas, além de serem ambíguas. A falta de uma identidade definida acarreta a desvalorização da profissão, pois ainda existe um desconhecimento até mesmo por parte de alguns que ainda acreditam que a Pedagogia é a prática pela prática ou que basta ter dom para trabalhar na área.

A formação em Pedagogia no Brasil é um tema de grande relevância para a educação do país. A trajetória dos cursos de Pedagogia e a construção das identidades docentes têm sido moldadas historicamente e politicamente. A profissionalização do(a) pedagogo(a) também é um aspecto crucial na formação desses profissionais. É importante investigar como essas questões têm sido abordadas ao longo do tempo e como elas afetam a atuação dos professores(as) formados(as) em cursos de Pedagogia. As identidades docentes, por exemplo, podem variar de acordo com a instituição em que o curso é oferecido e com as experiências vividas pelos estudantes durante a formação. É fundamental compreender esses aspectos para aprimorar a formação dos(as) futuros(as) pedagogos(as) e, consequentemente, a qualidade da educação no país.

O curso de Pedagogia é fundamental para a formação de docentes que vão atuar em diferentes níveis e modalidades de ensino. Além disso, as identidades docentes são um aspecto relevante na formação desses profissionais, pois influencia diretamente na maneira como eles se relacionam com os alunos e com a comunidade escolar. A profissionalização dos(as) pedagogos(as) é um processo contínuo que envolve a atualização constante dos conhecimentos e habilidades para a atuação nas diferentes áreas da educação. Por isso, é importante que a formação em Pedagogia esteja sempre em reconstrução, acompanhando as transformações sociais e educacionais do país.

No entanto, a formação em Pedagogia tem enfrentado desafios, principalmente no que diz respeito às identidades docentes. Muitos profissionais formados em Pedagogia não se reconhecem como professores, o que pode impactar na sua atuação e na qualidade do ensino. Por isso, é importante que o curso de Pedagogia seja repensado e atualizado, de forma a garantir uma formação mais completa e que atenda às demandas sociais e educacionais. Além disso, é fundamental que sejam

---

contraposição ao caráter tecnicista e conteudista que tem caracterizado as políticas de formação de professores para a escola básica no Brasil.

criadas políticas públicas que valorizem as identidades docentes e incentivem a profissionalização do(a) pedagogo(a) e que sejam realizados estudos aprofundados sobre o tema, para que possamos compreender melhor a formação em Pedagogia e suas implicações para a educação brasileira.

Desse modo, nos questionamos como têm sido concebidas a profissionalização, as profissionalidades e as identidades docentes do(a)pedagogo/a no Brasil. Diante disso, foi traçado o objetivo geral, que consiste em investigar as concepções de identidades docentes, profissionalização docente e profissionalidade docente no processo de construção do tornar-se pedagogo(a). Os objetivos específicos são buscar compreender as ambiguidades encontradas no desenvolvimento profissional e examinar as contradições do tornar-se pedagogo(a).

### **Tornar-se pedagogo(a): entre contradições e ambiguidades**

A construção da identidade é influenciada por diversos fatores, como a história pessoal, família, sociedade e contextos culturais e, de acordo com Paulo Freire (1996, p.40), a construção do ser humano não é algo predefinido ou prestabelecido desde o nascimento, mas sim um processo contínuo e dinâmico que se dá através da interação com o mundo ao nosso redor. Assim, somos capazes de nos transformar e nos reinventar constantemente à medida que experimentamos novas situações, aprendendo com nossos erros e acertos. Nesse sentido, cabe à educação proporcionar um ambiente propício para que os indivíduos possam explorar suas potencialidades, desenvolver suas habilidades e construir sua identidade como sujeitos ativos e críticos diante da sociedade em que estão inseridos. Cabe ressaltar que é fundamental considerar a identidade, antes mesmo de pensarmos a identidade docente.

A tese de doutorado de Araújo (2009) destaca a existência de várias possibilidades para aprimoramento e aprofundamento do tema. Ela sugere a possibilidade de um estudo de caso em que a orientação pedagógica seja compreendida como um eixo central para entender a relação entre o discurso e a prática do professor. Isso não se limita apenas ao espaço escolar, mas também se estende a outros espaços de convivência do professor.

Klug (2016) destaca que as concepções dos professores sobre a Formação Pedagógica estão diretamente relacionadas com suas considerações e proposições sobre a articulação de conhecimentos. Essa articulação pode ser efetivada a partir da mudança na estrutura curricular, da mudança na postura dos professores e da construção de uma formação

dialogada. Isso sugere que a articulação de conhecimentos é uma dimensão fundamental na formação de professores.

Jussara Wilborn Griebeler (2009) constatou que 93% dos professores participantes em sua pesquisa concluíram uma opção pessoal pela docência e se identificam com a profissão desde o início de sua atividade. Os demais 7% se identificaram no exercício da docência. No entanto, Griebeler também registrou que há circunstâncias e acontecimentos que deixam os educadores desanimados no decorrer da sua trajetória profissional. Esses fatores podem afetar a maneira como os educadores veem sua identidade profissional e sua relação com a docência.

Adriana Pereira Bomfim (2015) investigou, a partir da leitura psicanalítica, como se dá o processo de constituição dos laços de pertencimento e identidade do professor com o seu ofício, bem como as possíveis implicações no reconhecimento e valorização profissionais. A autora sugere que as imagens atribuídas à profissão pelas professoras investigadas ora ocupam um espaço de sofrimento, por conta das inúmeras dificuldades enfrentadas no cotidiano escolar (desvalorização do ofício docente, ausência de famílias na vida escolar dos filhos, falta de estrutura de trabalho etc.); ora representam a saída para este sofrimento, uma vez que a maioria das professoras afirma que, quando estão na escola, se esquecem dos problemas e que possuem vida do lado de fora.

Boccia (2016) observou ambiguidades e contradições na delimitação da identidade do curso de Pedagogia. A autora explica que as escolhas históricas anteriores de outros países considerados como referência para a construção da educação no Brasil, influenciaram e dificultaram a produção da identidade do curso de Pedagogia no Brasil. Além disso, a autora destaca que o processo formativo é desenvolvido durante o período de realização do curso, tanto para os alunos (futuros professores) quanto para os professores formadores. Em suma, a tese de Boccia (2016) oferece uma visão sobre a identidade do curso de Pedagogia e destaca a necessidade de estudos adicionais e abordagens inovadoras para entender melhor esse processo.

Idoeta (2017) argumenta que há circunstâncias e acontecimentos que deixam os educadores desanimados no decorrer da sua trajetória profissional. A baixa participação dos estudantes, a questão da violência em sala de aula, a falta de preparação para lidar com as novas ferramentas tecnológicas, os métodos de ensino, as precárias condições de trabalho e a diminuição do reconhecimento e valorização da profissão, tanto em termos financeiros quanto sociais, são elementos que podem causar desânimo entre os professores.

Morgado (2020) argumenta que a identidade profissional, a competência profissional e a profissionalidade docente são elementos cruciais tanto para a valorização da carreira docente quanto para a construção de uma autonomia curricular efetiva nas escolas. Um dos principais desafios é equilibrar identidades pessoais e profissionais. Os(as) pedagogos(as) devem encontrar uma maneira de expressar suas personalidades únicas e, ao mesmo tempo, obedecer aos padrões profissionais. Isto pode ser especialmente desafiador quando os valores pessoais entram em conflito com as expectativas profissionais.

Para navegar pelos desafios das identidades docentes, os(as) pedagogos(as) podem empregar diversas estratégias. O desenvolvimento e a formação profissionais podem ajudar os professores a desenvolverem as competências e os conhecimentos necessários para incentivar a autorreflexão e a autoconsciência. Ao examinar os seus próprios preconceitos, o(a) pedagogo(a) pode compreender melhor as perspectivas dos seus alunos e colegas.

A formação pedagógica pode melhorar o ensino oferecido aos alunos. Os educadores que receberam formação baseada em uma Pedagogia reflexiva, crítica e de qualidade estão mais preparados para ajudar os alunos não só a atingirem os objetivos acadêmicos, mas, sobretudo, a se tornarem sujeitos capazes de ler a sua realidade e transformá-la.

Dessa forma, vale ressaltar que o êxito no aprendizado vai além do conhecimento de conteúdos; esse êxito é alcançado quando os estudantes são formados integralmente, ou seja, há um aprendizado significativo, levando em conta que os alunos são sujeitos históricos e de direitos. Além disso, a formação em Pedagogia pode ajudar na identificação e no enfrentamento dos desafios de aprendizagem que podem estar impedindo o progresso dos alunos. Com esse conhecimento, os educadores podem fornecer aos alunos o apoio necessário para superar obstáculos na aprendizagem e alcançar uma formação integral e significativa.

A formação pedagógica é um aspecto crucial da educação que vem sendo discutido e debatido há décadas. No Brasil, a necessidade de uma formação pedagógica reflexiva, de qualidade e relevante tornou-se cada vez mais evidente à medida que os educadores enfrentam os desafios de fornecer educação de alta qualidade a diversas populações estudantis. A formação pedagógica é essencial para um ensino significativo. Os educadores que se formam em Pedagogia se apropriam de métodos e de conhecimentos teóricos e científicos necessários para criar planos de aula significativos e relevantes que atendam às demandas e às necessidades de seus estudantes. O planejamento bem elaborado e fundamentado das aulas

é crucial para que os educadores garantam que seus alunos atendam às expectativas acadêmicas e desenvolvam habilidades de pensamento crítico.

Além disso, a formação em Pedagogia ensina os educadores a criarem experiências de aprendizagem envolventes e relevantes, adaptadas aos interesses, capacidades e estilos de aprendizagem dos seus alunos. Ao compreender as necessidades e capacidades dos seus alunos, os(as) pedagogos(as) podem criar um ambiente que promova a aprendizagem e que ajude os alunos a atingirem o seu pleno potencial.

O Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho Docente (Gestrado/UFMG) disponibiliza uma plataforma digital que congrega uma variedade de informações, artigos, documentos e textos voltados para a educação. Destinada a profissionais da educação, estudantes e pesquisadores, na plataforma, disponibiliza-se uma gama de recursos úteis para consulta. Isso inclui verbetes sobre diversos temas educacionais, análises de especialistas, materiais de referência e fontes bibliográficas, contribuindo para as pesquisas, o aprofundamento teórico e o aprimoramento profissional no campo da educação. A seguir apresentamos as expressões **profissionalização docente**, **identidade docente** e **profissionalidade docente** encontradas no dicionário do Gestrado, bem como conceitos de outros autores e autoras. Cabe destacar que optamos por analisar as categorias “profissionalização” e “identidades docentes” de forma não binária, uma vez que observamos nas leituras que esses conceitos se complementam e operam de modo articulado.

## **Profissionalização e identidades docentes**

Segundo Libâneo (2010), a profissionalização docente é um tema extremamente relevante nos dias de hoje, especialmente em um contexto de constantes mudanças na sociedade e no mundo do trabalho. Para o autor, o processo de profissionalização dos professores envolve não apenas a formação inicial e continuada, mas também o reconhecimento social da importância do trabalho docente. Seguindo essa perspectiva, é preciso investir em políticas públicas que valorizem e respeitem os professores, oferecendo-lhes condições adequadas de trabalho, salários dignos e um ambiente propício ao desenvolvimento profissional. Somente assim será possível garantir uma educação de qualidade e formar cidadãos capazes de enfrentar os desafios do mundo contemporâneo.

A profissionalização é o processo que transforma um indivíduo em um profissional, capacitando-o a desempenhar funções profissionais complexas e diversas (Tardif; Faucher, 2010 *apud* Morgado, 2011, p.

798). Assim, habilidades profissionais, cultura profissional e identidade profissional são os três pilares fundamentais da profissionalização para o desenvolvimento da profissionalidade docente.

Além de construir conhecimento profissional, a profissionalização também ajuda o(a) futuro(a) pedagogo(a) a formar uma identidade profissional. Isso ocorre porque permite que ele se aproprie da cultura, valores e práticas que são característicos da profissão. Esses elementos permitem que o(a) professor(a) se identifique com um grupo profissional específico – através do desenvolvimento de um sentimento de pertencimento a esse grupo – e se integre a ele, já que o processo de construção de sua identidade não pode ser realizado à margem da diversidade de relações que estabelece com seus colegas. Assim como em outros setores, a identidade é vista como uma “parte fundamental da dinâmica pela qual os indivíduos e os grupos compreendem os elos, mesmo imaginários, que os mantêm unidos” (Moreira, 2010, p. 201 *apud* Morgado, 2011, p. 798).

Alguns estudiosos, como Day (2001) e Roldão (2008), optam por discutir o desenvolvimento profissional em vez do movimento de profissionalização. Eles compreendem o desenvolvimento profissional como um processo contínuo de formação e aprendizado ao longo da carreira docente, limitando a profissionalização à primeira fase desse processo, ou seja, ao período de formação inicial que termina com a certificação do aluno/futuro professor e o reconhecimento de sua competência para exercer a profissão. Como um processo que busca o desenvolvimento de habilidades profissionais, a profissionalização deve simultaneamente promover a apropriação de uma determinada cultura profissional pelos formandos e favorecer a construção de sua identidade profissional, uma construção que se estenderá ao longo de sua vida profissional.

Por outro lado, Roldão (2008) defende que a profissionalização deve promover a apropriação de uma cultura profissional específica pelos formandos e facilitar a construção de sua identidade profissional, um processo que continuará ao longo de toda a sua carreira, contribuindo para a construção de uma identidade profissional sólida e sustentada.

As trajetórias de profissionalização dos(as) pedagogos(as) têm sido tema de debates no setor educacional. Enquanto alguns argumentam que a profissionalização pode levar à padronização, à priorização das qualificações acadêmicas e a uma estrutura hierárquica, outros argumentam que ela pode melhorar a qualidade do ensino, elevar a conjuntura da profissão docente e promover um sentido de identidade profissional e de comunidade.

Cabe ressaltar que a profissionalização pode melhorar a qualidade do ensino e pode fornecer aos professores as habilidades e os conhecimentos necessários para melhorar o ensino-aprendizagem. Com uma melhor compreensão dos métodos de ensino e das melhores práticas, os professores podem criar experiências de aprendizagem envolventes e eficazes para os seus alunos. Além disso, a profissionalização pode levar a uma abordagem de ensino mais baseada em evidências. Os professores podem usar pesquisas e dados para informar seus métodos de ensino, criando um ambiente de aprendizagem mais eficaz e eficiente. Por último, a profissionalização pode proporcionar aos professores oportunidades de desenvolvimento contínuo, garantindo que se mantenham atualizados com as mais recentes técnicas e tecnologias de ensino, pois o perfil do alunado se transforma juntamente com a sociedade.

De acordo com Shiroma e Evangelista (2010, p. 1), a profissionalização refere-se “aos processos de formação inicial e continuada dos docentes, desenvolvimento profissional, construção da identidade profissional” e, nesse sentido, não é sinônimo de capacitação e qualificação, mas representa uma posição social e ocupacional, além de representar a inserção em um tipo específico de relações sociais de produção e de processo de trabalho. Vale destacar que as autoras argumentam que a profissionalização possui duas vertentes: 1. processo de formação profissional do professor; 2. o processo histórico de construção da docência (Shiroma; Evangelista, 2010).

Segundo Shiroma e Evangelista (2010, p.1) há ainda uma outra vertente que se refere à profissionalização como política de Estado que é praticada através da “formação continuada, incentivos à docência, exames para ingresso na carreira, avaliação de desempenho atrelada à remuneração, vinculando-se, portanto, à discussão sobre carreira e valorização do magistério”.

Identidade docente, de acordo Garcia (2010, p. 1), emerge como preocupação do campo educacional no final dos anos 1980, sendo “um conjunto de características, experiências e posições de sujeito atribuídas (e autoatribuídas) por diferentes discursos e agentes sociais aos docentes no exercício de suas funções, em instituições educacionais mais ou menos complexas e burocráticas” e, sobretudo, compreende o termo dentro do campo dos Estudos Culturais que concebe identidade com um caráter construcionista. Desse modo, identidade docente é, ao mesmo tempo,

um processo de identificação e diferenciação, não fixo e provisório, que resulta de negociações de ordem simbólica que os professores realizam em meio a um conjunto de variáveis como suas biografias, as relações e condições de trabalho, a história e a

cultura que caracteriza a docência enquanto atividade profissional, e representações colocadas em circulação por discursos que disputam os modos de ser e agir dos docentes no exercício do ensino e do trabalho docente (Garcia, 2010, p. 1).

É, dessa forma, uma questão problemática no que diz respeito à profissionalidade e à organização política da categoria. Nos anos de 1990, começou-se a discutir a proletarização da profissão docente e, atualmente, destaca-se o impacto das políticas neoliberais na profissionalidade e na identidade docente. Ou seja, discute-se a desprofissionalização e a exigência de uma performance centradas em competências muito específicas relacionadas à autorresponsabilidade pelo desenvolvimento profissional (Garcia, 2010).

### **Profissionalidade e Profissionalismo Docentes**

Segundo Gorzoni e Davis (2017), a profissionalidade docente é um conceito multifacetado, que abrange uma variedade de elementos. Isso inclui o conhecimento profissional específico, que é a base do ensino eficaz. Além disso, a maneira única de ser e atuar como professor, que é moldada pelas experiências individuais e pelo contexto em que o professor trabalha, também é um componente crucial. A identidade profissional, que é construída através das ações do professor e influenciada pelas demandas sociais dentro e fora da escola, é outro aspecto importante. Isso está intimamente ligado à construção de competências e ao desenvolvimento de habilidades específicas para o ensino, que são adquiridas durante a formação inicial e continuada do professor. Além disso, as experiências de trabalho do professor desempenham um papel fundamental na formação de sua profissionalidade. Essas experiências podem fornecer *insights* valiosos e oportunidades para o crescimento profissional. Portanto, a profissionalidade docente é um conceito complexo e dinâmico, que é moldado por uma variedade de fatores e evolui ao longo da carreira de um professor. É um processo contínuo de aprendizado, adaptação e crescimento, que é fundamental para o sucesso no campo da educação.

Para Menga e Ludke (2010), a profissionalidade é um termo em construção conceitual e essa é a primeira dificuldade que se apresenta. A segunda se dá em virtude de que profissionalidade se conecta ao fato de que o conceito “trabalho docente” ainda não é consensual entre seus pesquisadores, sobretudo, quando se trata do magistério. Desse modo, é o conjunto de experiências e conhecimentos adquiridos pelo indivíduo e sua capacidade de aplicá-los em uma situação específica. É um conceito dinâmico e sempre em construção, surgindo do próprio ato do trabalho e

se adaptando a um contexto em constante mudança, o que “representa um horizonte para o qual convergem sonhos, desejos, expectativas, trabalho, esforço, crenças, compromisso, como é próprio das utopias” (Menga; Ludke, 2010, p. 3).

Segundo Ginsburg (2010, p. 1), antes de abordar o tema professores e profissionalismo, deve-se primeiro levantar as seguintes perguntas: “1) Como a ocupação de ensinar tem sido considerada uma profissão? 2) Como os professores têm passado pela profissionalização e/ou desprofissionalização ou proletarização?” e, por sua vez, diz respeito a “como os professores concebem o profissionalismo e como tais conceitos de senso comum estão relacionados a dimensões ideológicas e estruturais mais amplas da sociedade”. Desse modo, o profissionalismo docente é composto por recursos e competências, formando um *corpus* estruturado e organizado em torno de eixos que lhe conferem coerência, que se manifesta por meio de uma ética profissional que permite estabelecer uma relação de confiança.

Portanto, a profissionalização, as identidades, a profissionalidade e o profissionalismo docentes são dimensões complementares e constituem um processo dialético de construção de identidade social. Cada uma dessas dimensões desempenha um papel crucial na formação e prática dos docentes, contribuindo para a complexidade e riqueza da profissão docente.

## **Percurso Metodológico**

Trata-se de uma pesquisa bibliográfica, de abordagem qualitativa, pois essa abordagem de pesquisa nos permite “analisar os dados em toda a sua riqueza” (Bogdan; Biklen, 2013, p. 48). Conforme destacado por Bogdan e Biklen (2013), a pesquisa qualitativa permite uma análise mais profunda e detalhada dos dados, o que é essencial para o objetivo proposto nesta pesquisa. No que se refere à pesquisa bibliográfica, conforme ressaltado por Denzin e Lincoln (2018), trata-se de uma técnica importante para compreender aspectos históricos e políticos, pois permite acessar uma vasta gama de fontes e informações.

Desse modo, esta pesquisa tem como objeto de análise a formação do(a) Pedagogo(a), considerando as identidades docentes e a profissionalização do/a Pedagogo(a.) Para isso, optamos por levantar as produções científicas indexadas, entre os anos de 2009 e 2023, na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) e *SciELO*. Foram utilizados os descritores formação em Pedagogia no Brasil, identidades docentes e profissionalização do(a) Pedagogo(a). Como resultado do

levantamento bibliográfico das produções científicas indexadas nos banco de dados textual da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), utilizando as palavras chaves: formação do/a Pedagogo/a no Brasil, identidades docentes e profissionalização do(a) Pedagogo(a). A partir disso, foram encontradas 6 produções científicas, dentre elas 3 dissertações de Mestrado e 3 teses de Doutorado.

No primeiro momento, foi realizada uma revisão sistemática de literatura e, conforme destacado por Santos e Souza (2018), uma revisão sistemática de literatura é uma técnica importante para identificar e analisar as principais tendências e debates em uma área de estudo, o que é fundamental para o desenvolvimento de uma pesquisa consistente e relevante. Além disso, a investigação do contexto sócio-histórico é essencial para compreender as políticas educacionais e curriculares, conforme destacado por Saviani (2008), pois permite analisar como as transformações sociais e as políticas influenciaram a formação de professores e a educação em geral.

No segundo momento, após a obtenção dos resultados, considerou-se crucial sistematizar a análise dos documentos já mencionados. Através da interpretação e organização dos documentos, utilizando a análise de enunciação (Bardin, 1977), foram delimitados os eixos de análise: Identidades docentes, Profissionalização docente e Profissionalidade docente.

## **Considerações finais**

Este capítulo teve por objetivo problematizar as concepções de identidades docentes, profissionalização docente e profissionalidade docente no processo de construção do tornar-se pedagogo(a) e, de maneira específica, compreender as ambiguidades encontradas no desenvolvimento profissional e examinar as contradições do tornar-se pedagogo(a). Para isso, realizou o levantamento das produções científicas indexadas na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) e *SciELO* como base de dados textuais.

Gorzoni e Davis (2017), Menga e Ludke (2010) e Ginsburg (2010) concordam que a profissionalidade docente é um conceito complexo, dinâmico e multifacetado, moldado por uma variedade de fatores e experiências. Todos eles destacam a importância do conhecimento profissional, das competências, da identidade profissional e das experiências de trabalho na formação da profissionalidade docente. No entanto, existem algumas divergências em suas abordagens. Gorzoni e Davis (2017) enfatizam a importância do desenvolvimento contínuo de

habilidades e competências específicas para o ensino, enquanto Menga e Ludke (2010) veem a profissionalidade como um termo em construção conceitual, intimamente ligado ao trabalho docente e às experiências individuais. Ginsburg (2010), por outro lado, aborda a profissionalidade docente a partir de uma perspectiva mais ampla, considerando as dimensões ideológicas e estruturais da sociedade. Portanto, embora haja convergência em relação à complexidade e à natureza dinâmica da profissionalidade docente, há divergência em relação à ênfase e ao foco de cada autor. Isso reflete a riqueza e a profundidade do campo da educação e a necessidade de abordagens múltiplas para entender e apoiar a profissionalidade docente.

Compreendemos que, na formação das convicções pedagógicas dos professores do curso de Pedagogia, destaca-se a existência de diversas possibilidades de aperfeiçoamentos e aprofundamentos sobre a temática e que as ambiguidades e contradições históricas e legais do curso de Pedagogia dificultam a delimitação e/ou identificação da identidade do curso de Pedagogia. Também identificamos que o processo de constituição dos laços de pertencimento e identidade do professor com o seu ofício se vinculam com imagens atribuídas à profissão pelos professores que alternam entre um espaço de sofrimento e uma saída para este sofrimento.

Finalmente, discutimos a importância da profissionalização docente, especialmente em um contexto de constantes mudanças na sociedade e no mundo do trabalho, destacando que a profissionalização envolve não apenas a formação inicial e continuada, mas, também, o reconhecimento social da importância do trabalho docente. Além disso, enfatizamos a necessidade de políticas públicas que valorizem e respeitem os professores. Nesse sentido, discutimos a profissionalidade docente como um conceito multifacetado, que inclui conhecimento profissional específico, a maneira única de ser e atuar como professor.

Abordamos a profissionalização como o processo que transforma um indivíduo em um profissional, destacando a importância das habilidades profissionais, da cultura profissional e da identidade profissional e a importância da formação de uma identidade profissional durante o processo de profissionalização. Dessa forma, argumentamos que o desenvolvimento profissional é um processo contínuo de formação e aprendizado ao longo da carreira docente e, por isso, é tão importante compreender a diferenciação de profissionalização-identidades docentes, profissionalidade docente e profissionalismo docente.

Nessa perspectiva, no transcorrer deste estudo, aprofundamos nossas reflexões em torno da construção das identidades docentes e da

profissionalização dos(as) pedagogos(as) no contexto brasileiro. Em consonância com o desafio que se delineou, direcionamos nossa investigação para o âmbito da formação em Pedagogia, das identidades que permeiam o exercício docente e das consolidações da profissionalidade do(a) Pedagogo(a) no Brasil. Tratou-se, com isso, da Pedagogia buscando, assim, contribuir para um olhar mais amplo e aprofundado sobre esses aspectos fundamentais no contexto educacional brasileiro.

A formação em Pedagogia é essencial para melhorar a qualidade da educação no Brasil. Os educadores podem aprender estratégias de ensino de acordo com as especificidades dos alunos, levando em conta o seu contexto sociocultural, além de avaliar a aprendizagem dos alunos e adaptar o seu ensino para atender às necessidades individuais destes. Um dos principais argumentos para a formação em Pedagogia no Brasil é que é necessário melhorar a qualidade da educação. Estratégias de ensino, avaliação da aprendizagem dos alunos e abordagens de ensino personalizadas são cruciais para satisfazer as diversas necessidades dos alunos e melhorar os processos ensino-aprendizagem.

A profissionalização pode contribuir para a valorização da carreira docente. Através da profissionalização, o valor e a importância do ensino podem ser reconhecidos, atraindo profissionais com bases teóricas e metodológicas para a carreira. Além disso, a profissionalização e a profissionalidade podem resultar em melhores condições de trabalho e remuneração para os professores, tornando a docência uma opção de carreira atraente e sustentável. A ênfase nas qualificações acadêmicas também pode assegurar que os professores tenham uma base sólida na matéria que ensinam, permitindo-lhes proporcionar uma experiência de aprendizagem abrangente e emancipatória para seus alunos.

As trajetórias de profissionalização dos pedagogos apresentam benefícios e vantagens. Embora a profissionalização possa levar à padronização, à ênfase nas qualificações acadêmicas e a uma estrutura hierárquica, também pode melhorar a qualidade do ensino, elevar o *status* da carreira docente e promover um senso de identidade profissional e de comunidade. A chave é encontrar um equilíbrio entre flexibilidade, qualificações acadêmicas e experiência prática e qualificação e colaboração. Ao fazê-lo, podemos criar uma carreira docente que seja transformadora, inclusiva e significativa.

## Referências

- ARAÚJO, Tatiana Cristina dos Santos de. **Os caminhos da formação das convicções pedagógicas do professor do curso de Pedagogia**. 2009. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2009.
- BARCELOS, A. M. F. Reflexões acerca da mudança de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 7, n. 2, p. 109-138, 2007.
- BOCCIA, Margarete Bertolo. **Pedagogia da pedagogia: o curso e sua identidade**. 2016. 197 f. Tese (Programa de Pós-Graduação em Educação) - Universidade Nove de Julho, São Paulo.
- BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sári. **Investigação qualitativa em educação: uma investigação à teoria e aos métodos**. Portugal: Porto Editora, 2013.
- BOMFIM, Adriana Pereira. **Profissão docente: laços de pertencimento e identidade**. 2015. 195 f., il. Tese (Doutorado em Educação) — Universidade de Brasília, Brasília, 2015.
- BOSSA, N. **A Psicopedagogia no Brasil: contribuições a partir da prática**. Porto Alegre: Artes Médicas. 1994.
- BRASIL. **Decreto n.º 7.566 de 23 de setembro de 1909**. Cria nas capitais dos Estados da Republica Escolas de Aprendizes Artífices, para o ensino profissional primário e gratuito. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1900-1909/decreto-7566-23-setembro-1909-525411-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em Outubro/2023.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, 1996. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em Outubro/2023.
- BRASIL. DAY, C. **Desenvolvimento profissional de professores: os desafios da aprendizagem permanente**. Porto: Porto Editora, 2001.
- DUBAR, C. **A socialização: construção das identidades sociais e profissionais**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José Eustáquio. **Educação de Jovens e Adultos: teoria, prática e proposta**. 12 ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- GALVÃO, Maria Cristiane Barbosa, RICARTE, Luiz Marques. Revisão sistemática da literatura: conceituação, produção e publicação. Logeion:

**Filosofia da informação**, Rio de Janeiro, v. 6 n. 1, p.57-73, set.2019/fev. 2020.

GARCIA, M, M, Identidade docente. *In*: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **Dicionário**: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010.

GINSBURG, M. Professores e profissionalismo. *In*: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **Dicionário**: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. Disponível em: <https://gestrado.net.br/verbetes/profissionalizacao-docente/>. Acesso em: 30 de nov. de 2023.

GORZONI, Sílvia de Paula; DAVIS, Claudia. O conceito de profissionalidade docente nos estudos mais recentes. **Cadernos de Pesquisa**, v. 47, n. 166, p. 1396-1413, 2017.

GRIEBELER, Jussara Wilborn. **Identidade docente**: o sentido de ser docente e a significação da sua escolha. 2009. 174 f. Dissertação (Mestrado em Teologia) - Faculdades EST, São Leopoldo, 2009.

IBGE – **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística**. Censo de 2010. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/indicadores.html>. Acesso em: 02 de out. de 2023.

IDOETA, Paula Adamo. “4 coisas ainda desanimadoras da rotina do professor no Brasil - e 3 coisas que estão melhorando.” **BBC News Brasil**, 15 outubro 2017.

KENSKI, V. M. (1998). **Tecnologias e ensino presencial e a distância**. Campinas: Papirus Tecnologias e ensino presencial e a distância.

KLUG, Aline Quandt. **Formação de Professores e perspectivas da Formação Pedagógica**. 2016. 170f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Faculdade de Educação. Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2016.

LIBÂNEO, José Carlos. O professor e a construção da sua identidade profissional. *In*: LIBÂNEO, José Carlos. Organização e gestão da escola: teoria e prática. Goiânia: **Alternativa**, 2001. p. 62-71

LUDKE, M.; Profissionalidade docente. *In*: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **Dicionário**: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. Disponível em: <https://gestrado.net.br/verbetes/profissionalizacao-docente/>. Acesso em: 30 de nov. de 2023.

MORGADO, José Carlos. Identidade e profissionalidade docente: sentidos e (im)possibilidades. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 73, p. 793-812, out./dez. 2011

SANTOS, Jair Ferreira dos; SOUZA, Maria Aparecida de. Revisão sistemática de literatura: uma revisão narrativa. **Revista de**

**Enfermagem UFPE On Line**, v. 12, n. 4, pág. 1084-1092, 2018.  
Disponível em: Acesso em: 16 mar. 2021

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

SHIROMA, E.O.; EVANGELISTA, O. Profissionalização docente. *In*: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. Disponível em: <https://gestrado.net.br/verbetes/profissionalizacao-docente/>. Acesso em: 30 de nov. de 2023.

SUANNO, M., Chaves, S., Rosa, S. V. (org.) **Educação como prática social, didática e formação de professores**. Contribuições de José Carlos Libâneo. Goiânia: Editora Espaço Acadêmico, 2020.

## SOBRE AS ORGANIZADORAS



### **Isabel Noemi Campos Reis**

Pós-doutorado pelo Programa de Pós-graduação em Artes da UERJ (PPG/ARTES - UERJ). Doutora em Ciência da Literatura (UFRJ), mestra em Educação (UFF). Especialista em Leitura: Teorias e Práticas (Universidade da Cidade - RJ). Bacharel em Artes Cênicas / Interpretação Teatral (UFBA). É docente efetiva da Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG/Passos), vinculada ao Departamento de Educação. Atualmente coordena a Brinquedoteca do curso de Licenciatura em Pedagogia da UEMG/Passos.



### **Luna Abrano Bocchi**

Doutora pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP). Mestre em Educação pelo Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política, Sociedade, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (EHPS/PUC-SP) e pedagoga pela mesma universidade. Atua como professora no Departamento de Educação da Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG – unidade Passos).

O III Caderno da Pedagogia UEMG-Passos é um trabalho coletivo que dá continuidade à iniciativa de docentes do curso de Licenciatura em Pedagogia de divulgar o conhecimento produzido em parceria com discentes. A reflexão e a crítica perpassam as investigações realizadas no campo da educação e são convites para diálogos. A escola - local por excelência do processo de ensino-aprendizagem - é o objeto de estudo privilegiado nos capítulos, embora as investigações apontem para relações e práticas que vão além e perpassam o papel do Estado, da família e da sociedade.

**UNIVERSIDADE  
DO ESTADO DE MINAS GERAIS**



ISBN 978-65-265-1540-2



9 786526 515402