Diego do Prado Ventorim
Rodrigo F. Rodrigues
Organizadores

CURRÍCULO EM AÇÃO

Reflexões e Desafios na Educação Básica

Pedro & João editores

Currículo em Ação:

reflexões e desafios na Educação Básica

Pedro & João editores
20 anos

Diego do Prado Ventorim
Rodrigo F Rodrigues
(Organizadores)

Currículo em Ação:

reflexões e desafios na Educação Básica

Pedro e João editores
20 anos

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.

Diego do Prado Ventorim; Rodrigo F Rodrigues [Orgs.]

Currículo em Ação: reflexões e desafios na Educação Básica. São Carlos: Pedro & João Editores, 2025. 678p. 16 x 23 cm.

ISBN: 978-65-265-2175-5 [Digital]

DOI: 10.51795/9786526521755

1. Educação Básica. 2. Conteúdos curriculares. 3. experiências escolares. 4. habilidades socioemocionais. I. Título.

CDD – 370

Capa: Marcos Della Porta
Ficha Catalográfica: Hélio Márcio Pajeú – CRB - 8-8828
Diagramação: Diany Akiko Lee
Editores: Pedro Amaro de Moura Brito & João Rodrigo de Moura Brito

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

Pedro & João Editores
www.pedroejoaoeditores.com.br
13568-878 – São Carlos – SP
2025

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO 9

PARTE 1 POLÍTICAS EDUCACIONAIS E PRÁTICAS CURRICULARES: PERSPECTIVAS CRÍTICAS E DESAFIOS PARA A FORMAÇÃO INTEGRAL 13

PERSPECTIVA CRÍTICA DE CURRÍCULO E A FORMAÇÃO DOS SUJEITOS 15

AVALIAÇÕES EXTERNAS E CURRÍCULO: AS REPERCUSSÕES DO PAEBES NO CURRÍCULO DA REDE ESTADUAL DO ESPÍRITO SANTO 33

PROJETO DE VIDA: BASE CONCEITUAL E IMPLEMENTAÇÃO NAS ESCOLAS DE TEMPO INTEGRAL 61

O PROJETO DE ESCOLA CÍVICO-MILITAR NO MUNICÍPIO DE CARIACICA: UM MODELO NA CONTRAMÃO DAS POLÍTICAS CURRICULARES 87

DIVERSIDADE DE ENSINO NA BNCC: DESAFIOS E POSSIBILIDADES PARA O ENSINO-APRENDIZAGEM NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL 99

A MATEMÁTICA PERMEANDO AS PRÁTICAS NO ENSINO DE FÍSICA E GEOGRAFIA 125

DIMENSÕES DA PRIVATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO NO ESPÍRITO SANTO: UMA ANÁLISE DAS ESTRUTURAS DO CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO PÚBLICA CAPIXABA 145

CURRÍCULO ESCOLAR, HABILIDADES SOCIOEMOCIONAIS E PREVENÇÃO DO BULLYING: CAMINHOS PARA UM AMBIENTE ESCOLAR INCLUSIVO E SEGURO 155

EDUCAÇÃO PÓS-PANDEMIA: A EMERGÊNCIA DE UM CURRÍCULO (OCULTO) EMPÁTICO 183

ANÁLISE DAS POLÍTICAS DE INCLUSÃO DIGITAL NAS ESCOLAS BRASILEIRAS 207

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES PARA O USO DE TECNOLOGIAS DIGITAIS NO CONTEXTO DA POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO DIGITAL 233

PARTE 2 EDUCAÇÃO INCLUSIVA EM MOVIMENTO: DESAFIOS, PRÁTICAS E POLÍTICAS PARA A EQUIDADE 261

A IMPLEMENTAÇÃO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO CURRÍCULO ESCOLAR: UM ESTUDO CRÍTICO DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO EM UMA ESCOLA PÚBLICA DO ESPÍRITO SANTO 263

CURRÍCULO COMO FERRAMENTA DE INCLUSÃO: REVISÃO SISTEMÁTICA DE LITERATURA SOBRE A BNCC E A EDUCAÇÃO ESPECIAL 283

IMPACTOS E DESAFIOS DA IMPLEMENTAÇÃO DA BNCC NA EDUCAÇÃO ESPECIAL: UMA REVISÃO SISTEMÁTICA DE LITERATURA 309

A INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM AUTISMO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ACESSO AO CURRÍCULO NO BRASIL 335

CURRÍCULO E INCLUSÃO: ANÁLISE DA PROPOSTA CURRICULAR DA REDE MUNICIPAL DE VITÓRIA (ES) PARA OS ANOS FINAIS DO FUNDAMENTAL 363

CURRÍCULO DO ESPÍRITO SANTO: UMA REFLEXÃO SOBRE A EDUCAÇÃO ESPECIAL NA ETAPA DA EDUCAÇÃO INFANTIL 389

PRODUÇÃO CIENTÍFICA SOBRE DEFICIÊNCIA VISUAL NO ENSINO FUNDAMENTAL EM REVISTAS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL 415

EDUCAÇÃO INCLUSIVA E O CURRÍCULO CAPIXABA: COMO FOMENTAR ESPAÇOS DE INCLUSÃO NOS AMBIENTES ESCOLARES 441

METODOLOGIAS E PRÁTICAS DE ENSINO: ANÁLISE DE ATIVIDADES ESCRITAS DE LÍNGUA PORTUGUESA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NUMA PERSPECTIVA INCLUSIVA 461

PARTE 3 DIVERSIDADE NO CURRÍCULO: ABORDAGENS DE GÊNERO, ETNIA E CULTURA 485

DESAFIOS E PROPOSTAS PARA A INTEGRAÇÃO DA DIVERSIDADE DE GÊNERO NAS ESCOLAS NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL 487

DIVERSIDADE DE GÊNERO NO COMPONENTE CURRICULAR DE SOCIOLOGIA NO CURRÍCULO CAPIXABA DO ENSINO MÉDIO 503

EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE CULTURAL: ATIVIDADES PEDAGÓGICAS NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL PARA A VALORIZAÇÃO E RESGATE DA HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA 523

PRÁTICA E LEGISLAÇÃO: A APLICAÇÃO DAS LEIS N.º 10.639/2003 E N.º 11.645/2008 NA ROTINA PEDAGÓGICA ESCOLAR DA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO ESPÍRITO SANTO 539

NARRATIVAS DE ERER NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES(AS) DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: DIÁLOGOS E POSSIBILIDADES EM ARTIGOS SELECIONADOS DA CAPES (2019-2023) 563

LITERATURA INDÍGENA: UMA POLÍTICA DE INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO 591

EDUCAÇÃO PATRIMONIAL E HISTÓRIA LOCAL NO CURRÍCULO DO ESPÍRITO SANTO: REFLEXÕES SOBRE A VALORIZAÇÃO DA MEMÓRIA E IDENTIDADE COMUNITÁRIA 621

SOBRE OS AUTORES 645

ÍNDICE REMISSIVO 677

APRESENTAÇÃO

Por meio do decreto estadual nº 5.009/2021 (Art. 13), o Governo do Estado do Espírito criou a Universidade Aberta Capixaba (UnAC) . A criação da UnAC contou com uma parceria entre o Governo Estadual e o Instituto Federal do Espírito Santo (Ifes). O propósito dessa cooperação é promover o acesso à educação superior pública por meio da UnAC, com a coordenação da Secretaria da Ciência, Tecnologia, Inovação e Educação Profissional (Secti-ES) e da Reitoria do Ifes.

O programa tem como meta principal ampliar a presença da educação superior, especialmente nos municípios do interior capixaba, por meio da oferta de cursos de graduação e pós-graduação nas modalidades a distância, híbrida e presencial. As formações oferecidas a distância são realizadas tanto nos polos presenciais distribuídos pelo estado quanto nos *campi* do Ifes, que também são responsáveis pelos cursos híbridos e presenciais.

A UnAC visa aumentar o número de vagas em áreas estratégicas para o crescimento do Espírito Santo, oferecendo ensino superior gratuito e de qualidade para populações que tradicionalmente encontram obstáculos no acesso à universidade. Dessa forma, contribui para a inclusão social e para a formação de profissionais capacitados.

Os cursos da UnAC são reconhecidos pelo Ministério da Educação (MEC) e apresentam matrizes curriculares atualizadas e alinhadas às exigências do mercado de trabalho. Essa flexibilidade permite que os estudantes conciliem seus estudos com o trabalho e outras responsabilidades. Os egressos saem preparados para inserção no mercado e para contribuir com o desenvolvimento regional.

A gestão da UnAC no âmbito do Ifes é conduzida por uma Coordenação-Geral, com apoio de uma Coordenação Adjunta e equipe técnica. Essa estrutura é responsável pelo diálogo com o

Governo do Estado, planejamento e acompanhamento das atividades acadêmicas, além da definição anual da oferta de cursos.

Entre os cursos oferecidos, destaca-se o de Especialização em Currículo e Ensino na Educação Básica, lançado em 2023. Seu objetivo foi o de qualificar profissionais da educação para atuarem de forma crítica e reflexiva na docência, gestão, intervenção técnico-pedagógica e formulação de políticas públicas, com foco no planejamento e implementação de práticas curriculares nos diversos níveis e modalidades da Educação Básica.

O curso refletiu o compromisso da UnAC com a formação de profissionais qualificados. A proposta foi além de uma fundamentação teórica consistente, incorporando práticas pedagógicas contemporâneas que incentivam a criação de respostas inovadoras e eficientes para os desafios enfrentados no campo educacional. Com uma equipe qualificada e uma metodologia que integra teoria e prática de forma articulada, o curso proporcionou um ambiente propício à reflexão crítica e ao aprimoramento profissional. Um dos principais diferenciais esteve na estrutura curricular flexível e na valorização do protagonismo estudantil, estimulando a autonomia e a criatividade dos participantes. Essa formação contribui não apenas para o desenvolvimento das trajetórias individuais dos educadores, mas também para a elevação da qualidade do ensino na Educação Básica.

Com a finalização do curso em dezembro de 2024, alguns artigos desenvolvidos no componente curricular 'Trabalho Final de Curso' foram selecionados para a publicação nesta obra. O presente e-book foi dividido em três partes e para que o leitor conheça de antemão as temáticas que foram desenvolvidas, seguem as suas apresentações.

A primeira parte, *Políticas Educacionais e Práticas Curriculares: Perspectivas Críticas e Desafios para a Formação Integral*, reúne trabalhos que convergem para uma crítica consistente às políticas educacionais que priorizam a padronização, o controle e os resultados em detrimento da diversidade, da autonomia docente e da formação integral. Em contrapartida, defendem um currículo

democrático, plural, crítico e voltado para a emancipação dos sujeitos. O conjunto dos textos propõe caminhos alternativos por meio da valorização das experiências locais, do diálogo entre saberes e da construção coletiva do conhecimento, tendo a escola como espaço de resistência e transformação social.

A segunda parte, *Educação Inclusiva em Movimento: desafios, práticas e políticas para a equidade,* reúne artigos que discutem a inclusão de alunos com deficiência no sistema educacional brasileiro, com foco particular na implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e suas implicações para a Educação Especial. Os textos analisam a necessidade de reconfigurações profundas na escola, criticando um histórico assistencialista e segregador, e enfatizam que a inclusão deve ser um processo que exige transformações estruturais, culturais e pedagógicas. Investigam a adequação de currículos e práticas de ensino para atender às especificidades de estudantes com deficiência, como aqueles com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e deficiência visual, apontando lacunas na formação de professores e na infraestrutura das escolas. Os trabalhos ressaltam a importância de metodologias flexíveis, tecnologias assistivas e uma colaboração efetiva entre educadores, famílias e a comunidade para promover uma educação verdadeiramente equitativa e acolhedora.

A terceira e última parte da obra, *Diversidade no Currículo: Abordagens de Gênero, Etnia e Cultura*, reúne trabalhos que discutem a importância da inclusão e da valorização da diversidade nos currículos escolares brasileiros. Um dos artigos foca na necessidade de integrar a diversidade de gênero através de uma educação inclusiva e transformadora, baseando-se em teóricos como Paulo Freire, Pierre Bourdieu e Judith Butler para propor uma abordagem crítica e libertadora. Outro conjunto de textos discute a implementação das Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008, que tornam obrigatório o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena, destacando os desafios e a necessidade de formação continuada para professores a fim de promover uma educação antirracista. Por fim, há uma análise sobre a inserção da história e

da educação patrimonial local no currículo, visando conectar os estudantes às suas raízes culturais e fortalecer a identidade comunitária. Em conjunto, os artigos defendem uma revisão curricular que promova a equidade, o respeito e a valorização das múltiplas identidades e culturas que compõem a sociedade brasileira, superando visões eurocêntricas e conservadoras.

Em síntese, esta obra representa o fechamento de um ciclo formativo marcado pelo compromisso com a qualidade, a equidade e a transformação da educação pública capixaba. A experiência da Especialização em Currículo e Ensino na Educação Básica, promovida pela UnAc em parceria com o Ifes, demonstrou que é possível articular teoria e prática de forma crítica, colaborativa e socialmente comprometida. Os artigos aqui reunidos refletem não apenas os aprendizados individuais dos cursistas, mas também as urgências e os desafios coletivos da educação brasileira contemporânea. Ao abordar questões como políticas curriculares, inclusão e diversidade, os trabalhos reafirmam a escola como espaço de resistência, escuta e transformação. Este e-book é, portanto, mais do que um registro acadêmico: é uma contribuição concreta para o fortalecimento de uma educação pública democrática, plural e emancipadora, que reconhece as singularidades dos sujeitos e valoriza as diferentes formas de saber e existir. Esperamos que este material possa inspirar educadores, gestores e formuladores de políticas públicas a continuar construindo caminhos mais justos, críticos e inclusivos para a educação brasileira.

Andromeda Goretti de Menezes Campos e
José Geraldo das Neves Orlandi
Coordenadores da Universidade Aberta Capixaba (UnAC) no Ifes

PARTE 1

POLÍTICAS EDUCACIONAIS E PRÁTICAS CURRICULARES: PERSPECTIVAS CRÍTICAS E DESAFIOS PARA A FORMAÇÃO INTEGRAL

PERSPECTIVA CRÍTICA DE CURRÍCULO E A FORMAÇÃO DOS SUJEITOS[1]

Diego do Prado Ventorim
Alice Helena Campos Pierson
Karina de Oliveira Lima
Rodrigo Ferreira Rodrigues

INTRODUÇÃO

A reflexão sobre o currículo enquanto campo social de conhecimento (Bourdieu, 2004) exige a compreensão de sua natureza plural e dinâmica, permeada por disputas ideológicas e políticas. Nesse contexto, diversos agentes, com posições distintas, buscam definir as regras, os valores e as normas que moldam o campo de conhecimento e o próprio processo educacional por meio do currículo (Apple, 2006). Nesse âmbito, a teoria crítica do currículo emerge para questionar as relações de poder e as ideologias envolvidas nas proposições curriculares, além de defender uma educação mais reflexiva e transformadora, que busque a emancipação dos sujeitos.

A abordagem tradicional de currículo, ainda hegemônica e com raízes no modelo fabril e tecnicista, restringe o papel do professor a um simples transmissor de conteúdos, desconsiderando as realidades socioculturais dos alunos. Em contraponto, movimentos de renovação curricular, como o surgido na Conferência de Rochester (1973), propõem uma visão mais crítica e contextualizada do currículo, reconhecendo sua relação intrínseca com as dinâmicas sociais, culturais e políticas. Em uma proposta crítica, Giroux e Paulo Freire defendem um currículo que

[1] https://doi.org/10.51795/97865265217551532

permita aos alunos participarem ativamente da construção do conhecimento e refletir sobre as implicações sociais do conhecimento humano.

A partir da perspectiva crítica, o currículo deixa de ser um instrumento neutro e torna-se um espaço de luta e resistência, em que se questionam as desigualdades sociais e as práticas opressoras. Em vez de apenas transmitir informações, um currículo crítico busca formar sujeitos-cidadãos conscientes de seu papel social, capazes de problematizar sua realidade e transformá-la.

Diante do exposto e guiado pela questão: "*Em que medida um currículo construído em uma perspectiva crítica contribui para a formação holística dos sujeitos?*" organizamos o presente texto em quatro tópicos. Primeiro, discorremos brevemente sobre a perspectiva crítica de currículo. Em seguida, discutimos sobre a Base Nacional Comum Curricular, padronização curricular e a influência mercadológica na educação. Após, dialogamos sobre o currículo crítico e a formação dos sujeitos e finalizamos com algumas considerações que compreendemos pertinentes sobre a temática.

PERSPECTIVA CRÍTICA DE CURRÍCULO

Ao refletir sobre o currículo como campo de conhecimento nos vem à mente um espaço plural em que diversos agentes, com posições políticas e ideológicas distintas, disputam a definição de regras, cultura e valores, buscando a hegemonia do campo (Bourdieu, 2004). Pelo seu caráter concorrencial, o currículo como campo social em disputa presume relações assimétricas, considerando a distribuição desigual de poder entre dominantes e dominados (Layrargues; Lima, 2014).

Ainda nos dias de hoje a abordagem tradicional do currículo detém a hegemonia do campo. Proposto inicialmente por John Franklin Bobbitt, a teoria tradicional compreende o professor como mero transmissor de conhecimentos considerados relevantes para o mercado de trabalho, cabendo aos alunos apenas a memorização. A abordagem tradicional está vinculada a um modelo de educação

fabril, centrado na instrução mecânica, o qual deu origem, no Brasil, à chamada abordagem tecnicista (Moreira; Silva, 2013).

São características da abordagem tradicional, dentre outras: a defesa de um currículo neutro, apolítico, atemporal e descontextualizado; um currículo em que o professor não possui autonomia no processo de aprendizagem, limitando-se a executar um projeto educacional homogenizado e predeterminado por instâncias superiores; um currículo que não considera as vivências dos estudantes; um currículo linear, hierarquizado e meramente técnico, sem problematizações sociais.

Com o descontentamento ideológico com os caminhos que o campo seguia, alicerçado pela abordagem tradicional, a partir de 1973 - Conferência de Rochester - alguns especialistas iniciaram um movimento a fim de reconceituar o campo (Moreira; Silva, 2013). Essa nova visão defendia que a compreensão do conhecimento historicamente construído pela humanidade é mediada por aspectos culturais e sociais.

Nos Estados Unidos da América (EUA), a partir da Conferência de Rochester, duas correntes ideológicas se desenvolveram, uma vinculada às Universidades de Wisconsin e Columbia - fundamentadas em teorias neomarxistas e na teoria crítica (Adorno; Horkheimer, 1985) e outra na Universidade de Ohio, voltada à perspectiva hermenêutica e humanista (Moreira; Silva, 2013). Dentre esses, especialistas com orientações neomarxistas foram os responsáveis por fundamentar o que se convencionou chamar de 'Sociologia do Currículo' - campo voltado à análise das relações entre currículo e cultura; currículo e estrutura social; currículo e poder, currículo e ideologia etc. Frisa-se a nova preocupação do campo em

> […] entender a favor de quem o currículo trabalha e como fazê-lo trabalhar a favor dos grupos e classes oprimidas. Para isso, discute-se o que contribui, tanto no currículo formal quanto no currículo em ação e no currículo oculto, para a reprodução de desigualdades sociais. Identificam-se e valorizam-se, por outro lado, as contradições e as

> resistências presentes no processo, buscando-se formas de desenvolver seu potencial libertador (Moreira; Silva, 2013).

Característico da abordagem crítica do currículo é o seu entendimento como aparato social e cultural, vinculado à realidade local. Currículo como área contestada, permeado por relações de poder, um espaço de disputa política e ideológica permanente. De encontro à teoria tradicional, a teoria crítica de currículo o entende como contextual e intimamente relacionado à visão de mundo dos agentes que o constroem.

Expoente da abordagem curricular crítica, Giroux compreende que o currículo deve ter como protagonistas os agentes escolares, sendo necessário o reconhecimento do caráter histórico e social das ações humanas. Nesse quesito, critica o pensamento tradicional, que, pautado em uma racionalidade técnica e positivista, busca estabelecer um currículo geral por meio do qual a ideologia dominante se reproduziria (Augusti, 2017).

Além disso, Giroux (1992) defende que o currículo deve funcionar como uma "esfera pública democrática", na qual os professores são vistos como intelectuais transformadores, capazes de questionar e criticar as práticas educativas dominantes (Silva, 2016). Enfatiza a importância da reflexão crítica sobre a prática pedagógica e a necessidade de resistir às ideologias instrumentais que reduzem os professores a meros técnicos (Augusti, 2017).

Aproxima-se também de Freire na busca de um espaço dialógico onde os anseios dos estudantes possam ser ouvidos e efetivamente considerados. Pelo conceito de 'voz', atribui aos estudantes um papel ativo, capaz de questionar as relações de poder que frequentemente levam à exclusão dessa 'voz' (Silva, 2016).

Em síntese, Giroux (1992) compreende a pedagogia e o currículo a partir de uma concepção de “política cultural”. Nessa perspectiva, o currículo não se relaciona à transmissão de fatos e conhecimentos objetivos, mas está organicamente ligado à construção de valores e compreensões culturais. Desse modo,

> O currículo é um local onde, ativamente, se produzem e se criam significados sociais. Esses significados, entretanto, não são simplesmente significados que se situam no nível da consciência pessoal ou individual. Eles estão estreitamente ligados a relações sociais de poder e desigualdade. Trata-se de significados em disputa, de significados que são impostos, mas também contestados. (Silva, 2016, p. 55).

Um dos grandes educadores brasileiros que fundamenta a abordagem crítica do currículo no Brasil é Paulo Freire. Sua pedagogia contrapõe-se a uma educação bancária, focalizada na transmissão de conhecimentos descontextualizados. Tal proposta, na visão de Freire, pressupõe uma visão acrítica de mundo, não havendo espaço para o diálogo entre as partes envolvidas no processo educacional - educador e educando. Nesse sentido, ao transmitir conteúdos prontos e acabados, sem articulá-los com o contexto local, os docentes deixam de ser educadores, tornam-se reprodutores de ideais opressores inerentes ao projeto de mundo da classe dominante (Pinheiro, 2009).

Em contraponto à proposta tradicional, Freire defende uma educação dialógica, em que professores e alunos educam-se em comunhão, com um propósito problematizador e emancipatório, buscando a transformação social. Nesse cenário, compreender o mundo em uma proposta curricular crítica-reflexiva-transformadora possibilita inferir e alterar a realidade que os permeia, tornando-se sujeitos históricos, e não objetos.

Nessa perspectiva, com sua abordagem humanista e libertadora de educação, Freire defende um currículo contextualizado, que considere as particularidades regionais e as vozes da comunidade escolar. Partindo de problematizações da realidade organizadas em torno de 'Temas Geradores' para o desenvolvimento de conteúdos curriculares, o processo educacional tem como objetivo central, além da compreensão dos saberes, a conscientização dos estudantes sobre seu contexto cultural e político (local, regional e nacional), preparando-os para

atuar de forma crítica e reflexiva na sociedade (Ventorim; Carvalho; Pierson, 2024).

Para aprofundamento, sugerimos as obras fundamentais de Freire: *Educação como Prática da Liberdade (1967)*, *Pedagogia da Autonomia* (1996) e *Pedagogia do Oprimido (2005)*.

Por seu caráter contra hegemônico, a teoria crítica do currículo demonstra preocupação com as classes sociais (conscientização, libertação e emancipação), em especial a classe trabalhadora. Historicamente, esta recebeu um currículo escolar pragmático reduzido à instrução técnica para a ocupação de cargos subalternos no mercado de trabalho, enquanto a classe burguesa usufruía de uma formação propedêutica-científica, com fins a ocupar posições de poder na sociedade (Saviani, 1989).

Em um currículo crítico, ao compreender o trabalho como princípio educativo, distinto da mera instrução mecânica, o projeto volta-se à formação integral do sujeito - concebendo o trabalho para além da alienação de suas formas mercantilizadas (Ciavatta, 2015).

Estamos longe de esgotar o potencial analítico e político da perspectiva crítica de currículo. Ainda temos muito a compreender (como sociedade) sobre os mecanismos ideológicos, culturais e políticos que perpassam a construção do conhecimento humano e como esse é transformado em currículo escolar. Contudo, entendemos que a escola, ao assumir a construção de um currículo crítico, deve refletir sobre os processos culturais que a compõem e a partir desses, pensar em caminhos com vistas à formação holística de seus agentes.

Assim, após esta breve contextualização sobre a perspectiva crítica de currículo, tecemos algumas compreensões sobre a Base Nacional Comum Curricular, padronização curricular e a influência mercadológica na educação.

BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR, PADRONIZAÇÃO E A INFLUÊNCIA MERCADOLÓGICA NA EDUCAÇÃO

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) foi estabelecida com o propósito de definir diretrizes fundamentais para cada etapa da Educação Básica, buscando promover a padronização do ensino em nível nacional. Enquanto seus defensores argumentam que ela promove uma educação de qualidade e equitativa, críticos apontam para uma padronização excessiva e para a influência de interesses mercadológicos na definição das diretrizes educacionais.

Estudos do campo do currículo argumentam sobre a impossibilidade prática de implantação de uma base nacional comum, pois a definição em âmbito nacional é inevitavelmente reinterpretada e ressignificada conforme os contextos locais - sejam estaduais, municipais, institucionais ou mesmo nas relações entre professores e alunos (Apple, 2006). Implementar algo "uniformizado" para todo o país se desdobraria em um engessamento do currículo, das práticas e da autonomia pedagógica e institucional que cabe à escola e aos professores.

Dessa forma, a existência de uma base nacional comum não assegura aos estudantes a garantia do acesso aos conhecimentos previstos em documentos oficiais, pelo contrário, reduziria as identidades locais a meros artefatos desconectados do currículo (Santos; Diniz-Pereira, 2016).

Por sua vez, a estruturação da BNCC por competências, definidas como "a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais)" (Brasil, 2018), evidencia uma concepção educacional que não é neutra, mas alinhada a demandas específicas.

Santos e Diniz-Pereira (2016) explicam que entre os defensores da BNCC estão fundações e organizações não governamentais mantidas por bancos e empresas, por indivíduos vinculados ao sistema de avaliação e entidades representativas de gestores em diversos níveis. Percebe-se, ainda, que o apoio à BNCC está

relacionado ao interesse na elevação dos desempenhos escolares em avaliações nacionais e internacionais, bem como na posição que essas instituições ocupam nos *rankings* estaduais e nacionais.

Um dos principais argumentos favoráveis à BNCC é a perspectiva de que sua implementação contribuiria para a melhora dos resultados educacionais em exames nacionais e da posição do país em avaliações internacionais. Nesse contexto, tendo em vista o envolvimento do setor empresarial, é importante considerar que a educação tem se consolidado como um setor lucrativo, tornando-se um campo de investimentos que abrange, além de grandes redes de escolas de educação básica e superior, a oferta de serviços educacionais, consultorias, comercialização de materiais didáticos e pedagógicos, além de cursos voltados para professores e gestores.

Stephen Ball, sociólogo britânico, reconhecido como estudioso eminente no campo da política educacional, oferece importantes ferramentas teóricas para compreender este fenômeno de intervenção de atores e interesses privados na educação pública. Sua abordagem de *policy sociology* permite analisar como políticas educacionais como a BNCC são formuladas em contextos globais e recontextualizadas localmente, atravessadas por relações de poder e interesses diversos. Para Ball, é necessário articular análises estruturais e pós-estruturais para uma compreensão crítica adequada das realidades educacionais contemporâneas.

Rodrigues (2020) inspirado por Ball (2004 e 2014) reflete sobre esse tema, em destaque às políticas educacionais, e em desdobramento as políticas curriculares, no sentido de reconhecer, compreender e desvelar redes estratégicas do terceiro setor de interesse empresarial que agem de forma ativa e intensa para determinar, induzir e implementar as políticas públicas educacionais, inclusive o currículo.

Segundo Rodrigues (2020), as soluções para os desafios educacionais têm sido conduzidas sob uma lógica mercadológica, gerencialista e princípios meritocráticos resultando na crescente privatização (indireta) de "serviços" que anteriormente eram de responsabilidade do setor público e reduzindo nossos direitos, em

particular o direito à educação considerando a qualidade apenas em indicadores frios e desconectados das realidades locais mais pontuais e potentes.

Esse processo já pode ser identificado no contexto da implementação da BNCC, quando reconhecemos a atuação de diversas organizações não-governamentais. Essas entidades, que configuram o terceiro setor vinculado a interesses empresariais, assumem um papel protagonista ao oferecer formações, materiais didáticos e assessorias às redes públicas de ensino estaduais e municipais.

Assim, a tentativa de alinhar o sistema educacional brasileiro aos padrões internacionais tem resultado em um processo de privatização indireta da educação. Nesse contexto, empresas e consultorias privadas exercem forte influência na definição e aplicação do currículo nacional. Esse protagonismo do setor privado acaba limitando a autonomia de escolas e professores na abordagem de conteúdos que divergem dos interesses empresariais, favorecendo uma formação voltada para aspectos técnicos e produtivistas, em detrimento de uma educação crítica e emancipatória (Rodrigues; Fontan, 2024).

Essa situação se torna ainda mais preocupante diante da diminuição do espaço das humanidades no currículo, uma vez que essas disciplinas são essenciais para estimular o pensamento crítico. A ênfase excessiva em competências técnico-cognitivas acaba negligenciando o desenvolvimento de habilidades sociais e culturais, o que pode resultar na formação de estudantes com dificuldades para analisar criticamente questões sociais e políticas. Dessa forma, a educação perde parte importante de sua função: preparar cidadãos conscientes e reflexivos, comprometidos com a democracia e a participação social (Rodrigues; Fontan, 2024).

Sobre a padronização curricular relacionada à BNCC, Santos e Diniz-Pereira (2016) argumentam que

> Se realmente o que se busca é a melhoria da qualidade de ensino, as políticas públicas deveriam se voltar inicialmente para a redução das

> assimetrias sociais, enquanto as políticas educacionais precisam considerar que um ensino de qualidade só se faz em condições materiais adequadas e com um professorado preparado para enfrentar os desafios da educação. Padronizar o currículo é reduzir as oportunidades educacionais dos estudantes e a autonomia docente. Padronizar o currículo é negar o direito à diferença e desrespeitar as diversidades culturais. Padronizar o currículo é buscar um caminho fácil para um processo complexo e que não se resolve com medidas simplistas. Padronizar o currículo é uma solução barata para substituir a soma de investimentos que a educação necessita. Padronizar o currículo é, pois, mais uma solução inócua para os graves problemas que desafiam o campo educacional (Santos; Diniz-Pereira, 2016, p. 295).

Em contraponto à padronização curricular e à educação com fins meramente profissionalizantes e mercadológicos, no próximo tópico tecemos algumas compreensões sobre a formação dos sujeitos na perspectiva curricular crítica.

A FORMAÇÃO DOS SUJEITOS EM UMA PERSPECTIVA CRÍTICA DE CURRÍCULO

Compreendemos que a elaboração do currículo escolar é uma construção social e política, sendo um espaço de disputa constante. Como brevemente dialogamos no segundo tópico deste texto, a construção curricular em uma abordagem tradicional o pressupõe unilateral, neutro, apolítico e desconexo da realidade social. Um currículo tradicional reproduz crenças e comportamentos que são valorizados pelo grupo que atualmente detém a hegemonia do campo, contribuindo para a formação de sujeitos acríticos e apolíticos, os quais muitas vezes naturalizam as desigualdades sociais existentes (Apple, 2006).

Em contraste, um currículo crítico pressupõe a compreensão do diverso, a formação de sujeitos conscientes de sua realidade social. Nesse sentido, em consonância com a perspectiva freireana, a educação deve ir além da transmissão de conhecimentos

descontextualizados, sobretudo, o currículo escolar deve possibilitar a reflexão sobre as condições sociais e as relações de poder presentes na sociedade moderna - em um processo que leve à transformação social.

Um aspecto fundamental para compreender os efeitos da BNCC é o que podemos denominar silenciamento crítico do currículo. Embora esta afirme visar "a inclusão, a valorização das diferenças e o atendimento à pluralidade e à diversidade cultural" (Brasil, 2018), analistas têm apontado que sua implementação pode resultar em processos de despolitização e tecnificação do fazer educativo, alienando as práticas pedagógicas e transformando os processos e potencialidades do ensino a mero fazer técnico de caráter reprodutivista.

O currículo escolar, como construção social, atravessa constantes disputas e é fruto de processos históricos, não sendo possível compreendê-lo como mero prescritor de conteúdo. Nesse contexto, é importante analisar tanto o currículo explícito quanto o currículo oculto, aquele que não é institucionalizado, mas está presente em atitudes e comportamentos no ambiente escolar (e também fora dele, ao nos referirmos, por exemplo à influência dos sistemas e redes de ensino), embora não faça parte do currículo prescrito.

Nesse escopo, compreendemos que um currículo que pretenda a transformação social por meio da formação de sujeitos críticos está diretamente relacionado à ação prática, à mudança de hábitos e visões de mundo. Nesse contexto, um projeto educacional crítico apresenta-se fundamental para o engajamento dos sujeitos na construção de uma sociedade mais igualitária e justa.

Em vez de compreender o conhecimento humano como objetivo a ser simplesmente transmitido aos alunos, os educadores, a partir de uma perspectiva crítica, devem refletir com os educandos sobre como esse conhecimento se constitui, em um processo marcado por exclusões e valorações. Conforme Giroux (1992), tal processo pode ser analisado a partir de questões como:

> O que é considerado conhecimento escolar? Como tal conhecimento é selecionado e organizado? Quais são os interesses subjacentes que estruturam a forma e o conteúdo do conhecimento escolar? Como é transmitido aquilo que é considerado conhecimento escolar? Como é determinado o acesso a esse conhecimento? Quais os valores e formações legitimadas pelas formas dominantes de saber escolar? Quais formações culturais são desorganizadas e tornadas ilegítimas pelas formas dominantes de saber escolar? (Giroux, 1992, p. 42).

O professor possui um papel fundamental na construção de identidade e na formação dos sujeitos em um projeto educacional crítico. Em tal perspectiva podemos compreender o docente como um intelectual transformador, responsável por criar espaços de diálogo e reflexão que abordem as desigualdades sociais e promovam a autonomia dos sujeitos.

Nesse contexto, professores como intelectuais transformadores, sob o ponto de vista de Giroux (1992), são agentes que buscam desenvolver culturas e tradições emancipatórias. Tem-se, como objetivo central, tornar o elemento pedagógico mais político e o elemento político, mais pedagógico.

No primeiro caso, significa compreender a educação vinculada à dimensão política, defende-se que o processo de escolarização representa tanto uma disputa por significado como uma luta frente às relações de poder. Nesse cenário, política e poder convergem a partir de uma relação dialética entre os agentes, levando em consideração aspectos históricos e culturais específicos. Diante disso, o autor esclarece que a escolarização, a ação e a reflexão crítica evidenciam-se como "parte fundamental de um projeto social para ajudar os alunos a desenvolverem uma profunda e inabalável fé no combate para vencer as injustiças e mudarem a si próprios" (Giroux, 1992, p. 32).

Todavia, tornar o "político mais pedagógico", significa compreender o estudante como agente crítico, agente que torna o conhecimento significativo por meio da problematização e do diálogo - compreendê-lo crítico a fim de que se torne emancipatório.

Para tanto, professores (intelectuais transformadores) devem dar voz aos estudantes para que esses compartilhem suas experiências cotidianas e as problematizem em comunhão no ambiente escolar. Assim, o ponto de partida é compreender os estudantes como atores coletivos permeados de diversas singulares, em um contexto histórico-cultural específico (Giroux, 1992).

Vinculado a uma teoria crítica de currículo e de educação, é necessário que os educadores defendam uma interpretação da realidade que considere as diferentes singularidades históricas e sociais dos estudantes, no sentido de trazer para o ambiente escolar (e diversos espaços de aprendizagem não formal) suas vivências pessoais, tornando-as objeto de discussão e reflexão. Significa, ainda, compreender tais vivências como legítimas e pesquisar como são integradas à realidade social (Giroux, 1992). Em suma, compreendemos que a perspectiva crítica de currículo busca interpretações da realidade que englobem formas de cultura e práticas sociais alternativas, buscando uma visão realizável e crítica do futuro.

Considerando os apontamentos levantados ao decorrer deste texto entendemos que a perspectiva Ciência-Tecnologia-Sociedade (CTS) pode ser considerada na construção de um currículo crítico. A abordagem CTS é derivada do movimento CTS, surgido na década de 1960-1970 na América do Norte e na Europa. Em síntese, o movimento CTS emerge a partir do descontentamento relativo à concepção tradicional de ciência, à política de desenvolvimento científico e tecnológico e à degradação do meio ambiente (Strieder; Kawamura, 2017).

Um currículo construído na perspectiva CTS pressupõe uma mescla de abordagens a fim de guiar o ensino representado na formação holística do educando. A abordagem CTS surge como possibilidade na formação de cidadãos críticos-reflexivos, diferente da abordagem tradicional - pautada no positivismo e na neutralidade científica (Ventorim; Carvalho; Pierson, 2024). Defendemos, em consonância a Campos e colaboradores (2019), que ao compreender as conexões CTS, o estudante fica mais bem

preparado para enfrentar problemas em áreas que exijam uma tomada de decisão consciente e crítica.

Nesse âmbito, Auler (2002) aponta que a abordagem CTS tem sido utilizada em projetos educacionais a fim de promover o diálogo entre diferentes atores sociais, incentivando a produção de conhecimentos interdisciplinares. Tal perspectiva de ensino tem contribuído para uma maior conscientização sobre os impactos políticos e sociais do desenvolvimento científico e tecnológico, além de fomentar políticas públicas mais responsáveis e inclusivas (Auler, 2002).

Na construção de um currículo crítico que vise a formação holística dos sujeitos, a opção por um alicerce que considere as relações CTS implica o abandono da abordagem tradicional de ensino e a escolha de um enfoque interdisciplinar que relacione os aspectos sociais, políticos e culturais do conhecimento. Ao considerar o contexto histórico e social, assim como as crenças e valores que o cercam, um currículo com enfoque CTS visa a formação de sujeitos éticos, críticos e socialmente responsáveis.

Diante do exposto, defendemos que uma proposta curricular crítica é um caminho para a formação de sujeitos em sua totalidade. Compreendemos que o engessamento e a padronização curricular evidenciado nas atuais reformas educacionais brasileiras fortalece o processo de desintelectualização da profissão docente, em que professores são tratados como simples transmissores de conteúdos curriculares e alunos como receptores passivos - o que desestimula abordagens críticas de ensino.

Como abordado no terceiro tópico deste texto, atualmente vivenciamos um processo de construção curricular nacional a fim de atender avaliações externas e internas, ou seja, o currículo serve à avaliação e não à formação dos sujeitos. Frequentemente o projeto educacional é construído tendo como base a realidade e experiências exitosas de outros países, o que não necessariamente tem como consequência a replicação de tal experiência em outros contextos.

Em suma, defendemos que o currículo escolar não deve servir às avaliações externas ou internas, mas ser construído de forma

democrática numa perspectiva crítica-reflexiva, levando em consideração as vozes dos agentes escolares e da comunidade local.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Este texto abordou a teoria crítica de currículo e a formação dos sujeitos no ambiente educacional. Retomando a problemática que nos guiou no desenvolvimento do artigo - *Em que medida um currículo construído em uma perspectiva crítica contribui para a formação holística dos sujeitos?* - consideramos que a perspectiva crítica de currículo oferece um olhar necessário sobre o papel da escola na formação integral dos estudantes.

Ao compreender o currículo como uma construção social e política, a abordagem crítica se torna uma forma de resistência à política de homogeneização da educação. Não apenas vai de encontro à padronização, mas reconhece a pluralidade e as desigualdades existentes, incentivando o enfrentamento aos agentes e às estruturas sociais que perpetuam tais desigualdades.

Nessa conjuntura, torna-se necessário desenvolver estratégias de resistência crítica que permitam apropriar-se da BNCC de forma reflexiva, sem sucumbir à sua lógica mercantilizada. Ball (2014) sugere que os educadores precisam desenvolver uma "reflexividade ética" que permita questionar continuamente as políticas educacionais e suas implicações para as práticas pedagógicas.

Fontan (2024) nos chama a atenção para as territorialidades e suas potentes forças de reconhecimento e consolidação de identidades que, se silenciadas, poderão incorrer em uma invisibilização das sujeições que identificam as comunidades, as regionalidades, especificidades que constituem (mas não limitam) o currículo, muito além do que seja prescrito.

Há uma tendência de reconfiguração de sentidos e significados e amplificação do controle nos processos e práticas da gestão escolar que estão agindo nas salas de aula, o que nos convida a investigar criticamente como a implementação da BNCC,

mediada por plataformas digitais e parcerias com o terceiro setor, pode alterar fundamentalmente a natureza do trabalho educativo.

Diante do cenário atual da educação brasileira, reconhecemos as dificuldades em se implementar uma proposta curricular crítica, porém, reconhecemos igualmente a necessidade de resistir e persistir nesse caminho. Valorizar as experiências dos estudantes; valorizar experiências historicamente marginalizadas; valorizar conhecimentos da comunidade local e reconhecer e incluir diversos atores na construção curricular são caminhos que nos guiam a um projeto educacional crítico-reflexivo-transformador.

Desse modo, a abordagem crítica de currículo nos convida a refletir sobre o papel da escola na formação dos sujeitos, não mais como espaço de reprodução ideológica da classe dominante, mas como território de infinitas possibilidades formativas.

Por fim, acreditamos que este artigo possa auxiliar pesquisadores e estudantes da área de ciências humanas, contribuindo para a construção de um projeto crítico de mundo, menos orientado (apenas) ao desenvolvimento econômico e mais focalizado na formação integral dos sujeitos.

REFERÊNCIAS

ADORNO, T. W.; HORKHEIMER, M. Dialética do Esclarecimento. Rio de Janeiro: **Zahar**, 1985.

APPLE, M. W. Ideologia e currículo. 3. ed. Porto Alegre: **Artmed**, 2006.

AUGUSTI, R. B. Teoria crítica de currículo em Giroux como enfrentamento do espaço de reprodução na formação continuada de professores. **Rev. Inter. Educ. Sup**. v. 3, n. 2, p. 255-269, 2017.

AULER, D. **Interações entre Ciência-Tecnologia-Sociedade no Contexto da Formação de Professores de Ciências**. Tese de Doutorado em Educação – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2002.

BALL, Stephen. Performatividade, privatização e o pós-Estado do Bem-Estar. **Educ. Soc.**, v. 25, n. 89, p. 1105-1126, 2004.

BALL, Stephen. **Educação global S.A.**: novas redes de políticas e o imaginário neoliberal. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2014.

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

BOURDIEU, P. Os usos sociais da ciência: por uma sociologia clínica do campo científico. São Paulo: **UNESP**, 2004.

CAMPOS, L. M. L.; MIRANDA, E. M.; KAPP, A. M.; DINIZ, R. E. S. Perspectivas para a educação científica: o que dizem especialistas da área de ensino de ciências. **Indagatio Didactica**. v. 11, n. 2, p. 1-16, 2019.

CIAVATTA, M. O percurso histórico do GT trabalho e educação – um exercício de interpretação. **Trabalho Necessário**. v. n. 20, p. 22-50, 2015.

FONTAN, Clarisse Oliveira da Rocha. **A formação continuada de professores crítico-reflexivos**: possibilidades e potencialidades do fazer pedagógico colaborativo, dialógico e regionalizado. Dissertação (mestrado) – Instituto Federal do Espírito Santo, Programa de Pós-graduação em Ensino de Humanidades, Vitória, 2024.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: **Paz e Terra**, 1967.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: **Paz e Terra**, 2005.

GIROUX, H. A. **Escola crítica e política cultural**. São Paulo: **Cortez**, 1992.

LAYRARGUES, P. P.; LIMA, G. F. C. As macrotendências político-pedagógicas da Educação Ambiental Brasileira. **Ambiente & Sociedade**, São Paulo, v. 7, n. 1, p. 23 - 40, 2014.

MOREIRA, A. F.; SILVA, T. T. **Sociologia e Teoria Crítica do Currículo: uma introdução**. In: MOREIRA, A. F.; SILVA, T. T (Org.). Currículo, Cultura e Sociedade. Cortez, 2013.

PINHEIRO, G. C. G. Teoria curricular crítica e pós-crítica: uma perspectiva para a formação inicial de professores para a educação básica. **Analecta**. v. 10, n. 2, p. 11-25, 2009.

RODRIGUES, R. F. **A ação social do "Movimento Colabora Educação" em políticas educacionais interfederativas**. 2020. 230f.: il. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação, Vitória, 2020.

RODRIGUES, R. F.; FONTAN, C. O. R. **Currículo e Ensino na Educação Básica: dilemas e resistências do cotidiano escolar.** In: RODRIGUES, R. F. (Org.). Currículo em Movimento: desafios e possibilidades na construção de saberes docentes. Pedro & João Editores, 2024.

SANTOS, L. L. C. P..; DINIZ-PEREIRA, J. E. Tentativas de padronização do currículo e da formação de professores no Brasil. **Cadernos CEDES,** Campinas, v. 36, n. 100, p. 281-300, 2016.

SAVIANI, D. Sobre a concepção de politecnia. Rio de Janeiro: **Fiocruz**, 1989.

SILVA, T. T. Documentos de Identidade: uma introdução às Teorias de Currículo. 3ª ed. **Autêntica**, 2016.

STRIEDER, R. B.; KAWAMURA, M. R. D. Educação CTS: Parâmetros e Propósitos Brasileiros. **Alexandria -Revista de Educação em Ciência e Tecnologia**. v. 10. n.1, p. 27-56, 2017.

VENTORIM, D. P.; CARVALHO, L. M. PIERSON, A. H. C. Educação Profissional e Abordagem CTS: Confluências. In: RODRIGUES, R. F. (Org.). Currículo em Movimento: desafios e possibilidades na construção de saberes docentes. **Pedro & João Editores**, 2024.

AVALIAÇÕES EXTERNAS E CURRÍCULO: AS REPERCUSSÕES DO PAEBES NO CURRÍCULO DA REDE ESTADUAL DO ESPÍRITO SANTO[1]

Jessica Marques de Araujo Farache
Pedro Carlos de Oliveira Alves
Rute Euzébio da Penha
Tatiana Louzada Serbate

INTRODUÇÃO

Existem palavras que no senso comum assumem regularidade no uso e para qualquer sujeito parece tão óbvio seu significado, que saberiam oferecer uma resposta quando questionados, e o currículo é uma delas.

Quando pensamos em currículo, nossos pensamentos são direcionados pelo senso comum à ideia de ser ele um aglomerado de conteúdos a serem ensinados. Todavia, o currículo tem uma abrangência complexa e que envolve questões que perpassam por diversas áreas, vieses sociais e hoje é objeto de fecundo debate entre os pesquisadores da educação, que ao pesquisar o currículo, consideram também questões sociológicas, políticas e epistemológicas, inserindo-o em um contexto mais amplo, afirmam Tenreiro e Brandalise (2002).

Como resultado de diversos estudos, compreendemos hoje a não neutralidade do currículo e sua centralidade ao se refletir sobre a escola. Conforme Moreira e Candau (2007), o currículo é "o coração da escola", sendo central nas relações entre demais aspectos e âmbitos dessa instituição. Portanto, são óbvias as

[1] https://doi.org/10.51795/97865265217553359

relações entre currículo e avaliação, principalmente quando compreendemos o currículo em sua representação comum entre os docentes, evidente para quem possui experiência docente, que reforça o senso comum de o currículo como um grande agregador de conteúdos que deve ser desenvolvido em um determinado decurso de tempo, cujos objetos de conhecimento precisam ser desenvolvidos e depois avaliados pelo professor.

Esse cotidiano se altera quando surgem as avaliações externas e seu objetivo de aferir a qualidade da educação básica no Brasil, processo iniciado em finais dos anos 1980, com a criação do Sistema de Avaliação do Ensino Público de Primeiro Grau (SAEP), mais precisamente no ano de 1988, que resultaria em 1990 na criação do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), de acordo com Dirce Freitas (2013).

O SAEB serviu como estímulo para que diversos estados brasileiros seguissem sua lógica criando avaliações estaduais com o mesmo objetivo. Nesse sentido, o Programa de Avaliação da Educação Básica do Espírito Santo – Paebes, foi criado no ano de 2000, sendo reformulado no ano de 2009 e assumindo o formato e periodicidade atual (SEDU, 2024).

Esta avaliação é anualmente aplicada às séries concluintes de cada etapa: 5º ano do Ensino Fundamental, 9º do Ensino Fundamental e 3ª série do Ensino Médio. Língua Portuguesa e Matemática são avaliados todos os anos (estudantes do 5º são avaliados somente nestes dois componentes), em anos ímpares Ciências (9º ano) e Biologia, Química e Física (3ª série) e anos pares História e Geografia (9º ano e 3ª série). Por meio da aplicação do resultado do Paebes são avaliadas as escolas da rede estadual e por adesão da rede municipal e privada.

Retomando nosso objeto, o currículo, para além do senso comum, como compreendem Moreira e Candau (2007, p. 18), são "as experiências escolares que se desdobram em torno de conhecimento, em meio a relações sociais, e que contribuem para a construção das identidades de nossos/as estudantes". Nessa perspectiva, Tomaz Silva (2023, p. 150) é categórico ao afirmar que

“currículo é relação de poder, [...] o currículo é documento de identidade”.

Nesta perspectiva, o currículo transcende o sinônimo de programa de estudo, conteúdos selecionados, para um sentido formativo amplo, em que o próprio documento carrega em si uma proposta de sujeito, um horizonte para onde se deve chegar. Tal compreensão se choca com as avaliações externas em larga escala pois, não são todas as habilidades e conhecimentos passíveis de serem avaliados por meio de um instrumento tradicional, e dessa forma a avaliação externa sempre irá privilegiar determinados conhecimentos.

A partir de tal contexto se delimita a problemática de nossa pesquisa: Qual a repercurssão do Paebes no currículo do Espírito Santo? Uma vez que o contexto educacional brasileiro tem enfrentado diversos desafios relacionados à avaliação de desempenho dos estudantes e à articulação desses resultados com o currículo escolar. Nesse cenário, o Programa de Avaliação da Educação Básica do Espírito Santo (Paebes) surge como uma ferramenta para monitorar o desenvolvimento educacional, fomentando reflexões críticas sobre sua influência no currículo capixaba. A partir dessa problemática, busca-se investigar os seguintes objetivos: Conhecer o processo de elaboração do PAEBES; compreender o currículo capixaba em suas duas versões e investigar como o PAEBES influencia o currículo nas escolas do estado do Espírito Santo.

Desenvolvido com a finalidade de avaliar o desempenho dos estudantes ao longo das diversas etapas da educação básica, o Paebes tem como objetivo fornecer subsídios para a formulação de políticas educacionais mais eficazes no estado do Espírito Santo. Esse programa integra uma tendência nacional que utiliza avaliações externas como ferramenta para orientar o planejamento pedagógico. No entanto, também suscita debates acerca de sua função real: se se destina a guiar e aprimorar o currículo ou se serve, de maneira restritiva, para controlar e padronizar a educação.

A influência do Paebes no currículo do Espírito Santo é uma questão que suscita importantes reflexões sobre o papel da avaliação na educação. Enquanto há o potencial de ser um instrumento de emancipação e transformação curricular, ele também pode funcionar como uma ferramenta limitadora se não for utilizado de maneira crítica. A chave está no equilíbrio entre a avaliação e a autonomia curricular, garantindo que o Paebes seja uma fonte de melhoria para o ensino, respeitando as especificidades locais e promovendo um currículo mais inclusivo e contextualizado.

REFERENCIAL TEÓRICO

No contexto da pós-modernidade, no âmbito educacional, as avaliações em larga escala são instrumentos norteadores centrais para o desenvolvimento das políticas públicas educacionais, sendo estes agentes norteadores para avaliar o desempenho dos estudantes e pautar medidas estratégicas para o alcance de objetivos traçados. Freitas (2005) defende as avaliações externas a partir de um outro prisma, com objetivos direcionados de maneira distinta ao que se efetivamente se aplica na atualidade. Sua arguição frente a temática é que as avaliações deveriam assumir um papel norteador das políticas educacionais, se distanciando de usar esse instrumento avaliativo como ferramenta de ranqueamento, punição ou premiação.

> Trata-se, portanto, de construir uma estratégia alternativa que recoloque os processos de medição de desempenho dos alunos em seu devido lugar – desgastados que foram pelas políticas neoliberais ávidas por premiar e punir professores – e associe-os com um processo de avaliação (institucional) destinado a levar em conta o desempenho do aluno como parte de um conjunto mais amplo de informações da realidade das escolas, favorecendo a reflexão e a organização dos trabalhadores em cada uma delas (Freitas, 2005. p. 930).

Na educação brasileira há diversas avaliações que são aplicadas nos diferentes níveis educacionais, cada uma possui seus objetivos avaliativos, desde as mais abrangentes, que buscam avaliar a educação no âmbito nacional como o ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio) e SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica), e exames regionais como o PAEBES, que visam conhecer os aspectos educacionais próprios de sua região, ainda que restrito a referenciais de proficiência em componentes curriculares específicos.

Nascimento et al. (2023) em suas observações salienta que é preciso levar em consideração a aplicação dessas avaliações quando as mesmas são impostas de modo a impactar as práticas pedagógicas desenvolvidas. Além disso, as avaliações externas trazem consigo uma carga de exigências para um bom desempenho dos estabelecimentos de ensino, onde muitas vezes questões quantitativas são postas acima de questões qualitativas. Sobre isso podemos refletir:

> Ao considerar a diversidade de avaliações externas, é crucial explorar como esses instrumentos influenciam as práticas pedagógicas nas escolas. A pressão associada ao desempenho em exames padronizados pode impactar a abordagem dos educadores, levando a uma ênfase excessiva na preparação para testes em detrimento de estratégias de ensino mais amplas. Neste contexto, surge a necessidade de avaliar não apenas os alunos, mas também o impacto das avaliações no ambiente escolar na qualidade do ensino oferecido. (Nascimento et al., 2023, p.5)

No estado do Espírito Santo uma das avaliações que são aplicadas é a do PAEBES (Programa de Avaliação da Educação Básica do Espírito Santo) que foi criada pelo governo estadual como instrumento de avaliação da Educação Básica e recurso para o planejamento didático dos professores nas escolas. Lima e Fassarella (2022) apresentam em suas investigações elementos que corroboram a premissa de que mediante a exigência de um bom desempenho frente a avaliação externa, muitos docentes acabam

tornando o processo de ensino-aprendizagem um momento de "treino" para a prova, cujo o objetivo educacional consiste em se ter um bom desempenho na avaliação, visando preparar o estudante para avaliações externas, fato que também pode ser comprovado empiricamente por professores que atuam na educação básica em suas séries finalistas.

A complexidade do problema da avaliação da aprendizagem, a qual se deve à variedade das conexões em questão, a suas incompatibilidades, ao fato de que a avaliação está no cerne das incoerências do sistema educativo e, como afirma Perrenoud (1999), invariavelmente, na junção da seleção e da concepção, do prestígio e da negação das heterogeneidades, pois a questão da avaliação não é meramente um instrumento para avaliar faculdades específicas dos alunos, ela deve ser inclusiva, fortalecer os elos de confiança e de superação das dificuldades de cada um, naquilo que se percebe ser suas fragilidades.

Com a finalidade de ofertar uma educação de qualidade com equidade, as avaliações em larga escala passaram a ser uma ferramenta utilizada pelos gestores de políticas públicas, com a justificativa que as mesmas possibilitam o levantamento de dados precisos e que podem ser comparados entre si. Mediante esse levantamento, Soares (2017), corrobora que com essas informações é possível averiguar o desempenho dos estudantes em uma dimensão geográfica, social e econômica de forma mais ampla. Ao desenvolver mecanismos avaliativos como este, nos é permitido conhecer as diversas realidades educacionais que permeiam nossas redes de ensino e assim, direcionar de forma mais assertiva intervenções que colaborem com a melhoria da educação ofertada nas diversas regiões do país.

Contudo, a forma que essas avaliações têm sido implementadas, vem gerando uma série de reflexões sobre as repercussões que as mesmas têm acarretado à educação. Como os resultados das avaliações são computados e tabelados de maneiras mensuráveis, Freitas (2012) salienta que o foco direcionado de forma excessiva aos números gerados por estas avaliações,

sobrepuja a complexidade do processo educativo, que também é composto por processos não mensuráveis que são igualmente importantes, contribuindo de forma significativa para o desenvolvimento dos alunos, com reflexos em seu processo de aprendizagem.

As avaliações externas vêm se tornando uma prática consolidada no contexto educacional brasileiro, servindo como mecanismos de controle de qualidade e regulação dos sistemas escolares. O PAEBES se destaca nesse cenário, pois visa medir o desempenho dos alunos e orientar as políticas públicas educacionais no estado do Espírito Santo. Contudo, é importante refletir sobre as consequências desse programa de avaliação no currículo escolar, alterando tanto a sua forma quanto os conteúdos abordados nas escolas da rede estadual. Segundo Gimeno Sacristán (1998), o currículo não pode ser visto apenas como um conjunto de conteúdos a serem ensinados, mas como uma prática que expressa as relações sociais e de poder no ambiente escolar.

O PAEBES, ao mensurar a proficiência dos estudantes, promove uma padronização do currículo, especialmente no que diz respeito às áreas de conhecimento avaliadas com maior recorrência, como Língua Portuguesa e Matemática. Como apontam Moreira e Candau (2007), o currículo é influenciado por um conjunto de escolhas culturais e políticas, o que significa que as decisões sobre o que deve ser ensinado nas escolas refletem as prioridades e interesses de determinados grupos sociais. Assim, o foco nesta e outras nas avaliações externas pode levar ao empobrecimento curricular, priorizando apenas os conteúdos mais relevantes para os exames, em detrimento de uma educação mais ampla e crítica.

Esse processo de adaptação do currículo às exigências das avaliações externas pode ter consequências negativas para o ensino. Segundo Sacristán, quando o currículo é reduzido a um instrumento para alcançar metas e resultados quantitativos, o aprendizado perde sua profundidade e significado, portanto, “a avaliação se transforma em um critério dominante que impõe o que

deve ser aprendido" (Sacristán, 1998, p. 125). No contexto do Espírito Santo, isso significa que as práticas pedagógicas podem se voltar cada vez mais para a preparação dos alunos para o PAEBES, o que compromete a autonomia dos professores e o desenvolvimento integral dos estudantes.

As avaliações externas, como o PAEBES, promovem uma homogeneização do currículo, influenciando a forma como os conteúdos são apresentados e trabalhados nas salas de aula. Moreira e Candau (2007) destacam que o currículo é um campo de disputas culturais, e as avaliações externas podem limitar o espaço para a diversidade de saberes e culturas nas escolas.

Ao promover a adaptação do currículo às demandas das avaliações externas, o PAEBES também pode restringir o papel do professor na construção do conhecimento. Sacristán (1998) argumenta que, quando o currículo se submete às avaliações, o professor perde parte de sua autonomia para decidir o que e como ensinar. O foco passa a ser o cumprimento de metas e a obtenção de bons resultados nos exames. Isso gera um ensino mais mecanizado e menos reflexivo, o que vai de encontro à proposta de um currículo que privilegie a formação crítica dos estudantes. Conforme afirma Sacristán (1998, p. 128), "o currículo acaba se transformando em uma lista de conteúdos a serem memorizados e treinados para as provas", esvaziando-o de outros sentidos, como a vida e seu cotidiano.

Além disso, a ênfase nas avaliações externas pode criar uma hierarquização dos saberes, privilegiando os conteúdos considerados "mais importantes" para os exames em detrimento de outros que também são fundamentais para a formação integral do aluno. Moreira e Candau (2007) ressaltam que o currículo deve contemplar uma variedade de conhecimentos que dialoguem com as culturas dos estudantes e suas realidades sociais. No entanto, no contexto do Espírito Santo, observa-se que as escolas frequentemente dedicam mais tempo e recursos às disciplinas avaliadas no PAEBES, o que pode levar ao esvaziamento de

outras áreas do conhecimento, como as artes e a educação física, por exemplo.

Essa adaptação curricular em função das avaliações externas também gera consequências no cotidiano escolar, tanto para os alunos quanto para os professores. Sacristán (1998) aponta que a pressão por resultados pode criar um ambiente escolar mais estressante e menos propício à aprendizagem formativa de caráter crítico. Os alunos, muitas vezes, são treinados para responder às questões das provas, sem necessariamente compreender os conceitos de forma profunda.

Por outro lado, as avaliações externas, quando bem articuladas com o currículo, podem servir como ferramentas importantes para o diagnóstico das fragilidades do sistema educacional e para a promoção de melhorias. Moreira e Candau (2007) sugerem que o currículo deve ser flexível e dinâmico, capaz de se ajustar às demandas de uma sociedade em constante transformação, sem perder de vista a formação integral e crítica dos estudantes. Nesse sentido, o PAEBES pode ser uma oportunidade para a reflexão sobre a qualidade do ensino no Espírito Santo, desde que não seja utilizado como única referência para a definição do que deve ser ensinado.

Por fim, a influência das avaliações externas como o PAEBES no currículo da rede estadual do Espírito Santo destaca a necessidade de um debate mais aprofundado sobre o papel dessas avaliações na educação. Como observa Sacristán (1998), é importante que o currículo não seja apenas uma resposta às demandas das avaliações, mas que seja capaz de promover uma educação que contemple o desenvolvimento pleno do aluno, considerando suas necessidades individuais e sociais.

METODOLOGIA

Como metodologia realizaremos uma revisão teórica bibliográfica sobre as pesquisas que versem sobre o Paebes e seus impactos no currículo capixaba, como também análise documental tendo como fontes os documentos e parâmetros que norteiam o

currículo capixaba e as avaliações externas. Assim sendo, estruturamos nossa pesquisa da seguinte forma: realizamos, em um primeiro momento, considerações metodológicas; conceituação e panorama sobre currículo e avaliação externa; revisão bibliográfica sobre Paebes e currículo e identificação de possíveis lacunas; análise documental e conclusão.

Adotamos em nossa investigação uma perspectiva teórica, também conhecida como pesquisa básica, de base exploratória, ou seja, voltada para exploração de um tema sem almejar uma análise aprofundada (Mattar; Ramos, 2021). Todavia, embora não busquemos esgotar nosso tema, mas sim fomentar reflexões, privilegiamos uma abordagem qualitativa para nortear nossa análise, discussão e interpretação dos dados.

Lançaremos mão de uma pesquisa documental, que em nosso caso, conforme Mattar e Ramos (2021, p. 183) "[...] pode ser também concebida como um tipo distinto de pesquisa, nos casos em que é utilizada como um único procedimento de coleta de dados e/ou a única metodologia na investigação, ou mesmo combinada com outras metodologias [...]", ou seja, nossa metodologia investigativa está pautada na análise de nossos dados, que são os documentos disponíveis: Currículo da Educação Básica do Espírito Santo em suas versões de 2009 e 2018 e cadernos orientadores do PAEBES.

Tais dados são registros públicos fornecidos pela SEDU, como o currículo em vigência na rede estadual, os cadernos orientadores do PAEBES elaborados pelo Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação – CAEd e portarias públicas pelo Governo do Estado do Espírito Santo que versem sobre nosso objeto, qual seja, currículo e avaliações externas.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

No âmbito educacional, uma das discussões que vêm se apresentando como um tema central nas reflexões sobre a formação dos cidadãos e os rumos que a educação básica pode ser direcionada, diz respeito ao currículo. Desde de 1970,

pesquisadores da área do currículo vem salientando que o mesmo não se resume à lista de conteúdo a ser ensinado, mas que reflete a intencionalidade pedagógica, política e social de um grupo, o que o torna um espaço de disputa.

Nesse contexto, podemos salientar as reflexões de autores críticos, como Arroyo (2014), que em seus estudos, apresenta uma percepção ampla e engajada socialmente no currículo. Para Arroyo o currículo não é apenas um lugar de disputas teóricas, mas se configura como um espaço de disputa reais, onde os próprios sujeitos envolvidos no processo de ensino- aprendizagem buscam ter espaço, não apenas como reprodutores de um currículo já pré-estabelecido, mas como sujeitos ativos e desejosos de incorporarem seus saberes e experiências sociais a este documento.

Frente a este posicionamento dos sujeitos da ação educativa (educadores e educandos) o autor apresenta em seus escritos que, esses indivíduos percebem suas experiências adquiridas, suas lutas vivenciadas como objetos passíveis de serem convertidas em práticas curriculares, conteúdo político, uma ação a ser valorizada no contexto escolar. Essas percepções têm fomentado um certo desconforto aos currículos oficiais que se sentem ameaçados, e buscam estratégias para apresentar o currículo apenas como um espaço de conteúdos desconexos com as questões políticas e sociais.

> Tal situação tem ameaçado fortemente o currículo oficial, uma vez que se vê brotar no seu interior algo maior que ele mesmo: a inesperada ação dos movimentos sociais que adentra os processos de escolarização por outra via: a do acesso pelo direito. Isso justifica a forte reação estatal: Parâmetros Curriculares Nacionais, Provinha Brasil, Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), Diretrizes Curriculares Nacionais, Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), entre outros; tudo com o intuito de reforçar o caráter conteudista e cognitivista da escolarização, bem como retirar o poder da nova estratégia, essa que une saberes, direito e escolarização. (Favacho, 2012. p. 374).

O autor apresenta uma reação estatal que implementa diversos documentos que norteiam a criação de currículos, visando apresentar o mesmo com um viés conteudista, que materializa o conhecimento apenas em saberes científicos e cognitivistas, os separando das experiências político-sociais.

Paulo Freire, um grande estudioso da educação brasileira, enfatiza o papel da educação enquanto elemento que propicia a liberdade dos sujeitos, sendo estas engrenagens fundamentais no seu próprio processo educativo. Na obra "Pedagogia do Oprimido" (FREIRE, 1987) o autor destaca a funcionalidade emancipatória da educação, fomenta reflexões sobre os educandos não serem apenas um depósito de conteúdos, o que ele denomina educação bancária, mas que deve haver diálogo entre os sujeitos participantes dos processos educativos e o Estado para que a construção dos conteúdos contemple as experiências e anseios dos indivíduos envolvidos.

> Desta forma, para que haja comunicação eficiente entre eles, é preciso que educador e político sejam capazes de conhecer as condições estruturais em que o pensar e a linguagem do povo, dialeticamente, se constituem. Daí também que o conteúdo programático para a ação, que é de ambos, não possa ser de exclusiva eleição daqueles, mas deles e do povo. É na realidade mediatizadora, na consciência que dela tenhamos educadores e povo, que iremos buscar o conteúdo programático da educação. (Freire, 1987, p. 62)

Freire (1987) defende uma educação baseada no diálogo e na participação efetiva de todos os sujeitos envolvidos, para que de fato seja a educação um espaço democrático e que se constitua de modo a contemplar os interesses reais das massas sociais, imprimindo nesse processo suas lutas, perspectivas e anseios.

Assim como Arroyo (2014), Freire (1987) vê na educação um espaço político que precisa incorporar não apenas os conhecimentos pré-estabelecidos pelos órgãos estatais, mas que no processo de formulação dos currículos faz se necessário a

participação coletiva da sociedade, exprimindo seus anseios, suas lutas e concepções político-epistemológicas, criando assim, uma sociedade que possibilita a formação de cidadãos críticos e participativos.

A avaliação escolar interna e avaliação externa: distinções.

Avaliação é um termo que usamos em diversas situações do dia a dia, e geralmente, está ligada a uma decisão, escolhas ou medidas a serem tomadas. No contexto educacional ela se apresenta em variados momentos do processo educativo. Levando em consideração o espaço educativo, como podemos então conceituar o termo avaliação? Heydt (2008) é um processo que envolve etapas de coleta e análise de dados para verificar se os objetivos anteriormente propostos se consolidaram.

> Em termos gerais, a avaliação é um processo de coleta e análise de dados, tendo em vista verificar se os objetivos propostos foram atingidos. No âmbito escolar, a avaliação se realiza em vários níveis: do processo ensino-aprendizagem, do currículo, do funcionamento da escola como um todo.(Heydt. 2008. p. 288).

Assim conceituado o termo avaliação, vamos adentrar as especificidades e distinções entre o processo de avaliação interna e a avaliação externa. A avaliação escolar interna é aquela que é conduzida na própria escola, onde os agentes locais (professores, coordenação, gestão, alunos e comunidade) participam. Esse é um momento importante onde há a busca por identificar as dificuldades da aprendizagem, determinar se os objetivos propostos para o processo de ensino e aprendizagem foram ou não atingidos, aperfeiçoar o processo ensino-aprendizagem, etc.

A avaliação externa é aquela promovida por órgãos governamentais ou por instituições independentes, que visa medir e analisar o desempenho das escolas frente as metas e padrões

estabelecidos. Os objetivos e finalidade são diferentes quando comparados aos da avaliação interna.

Currículo capixaba

Assim conceituado o currículo como compreendemos, nos debruçaremos neste momento sobre o currículo do Espírito Santo, ou, currículo capixaba. Para tanto utilizaremos como fontes o Currículo do Espírito Santo publicado em 2009, sua primeira versão, e a versão de 2018, os primeiros esforços de sistematização de currículo após a Lei de Diretrizes e Bases de 1996, respeitando o contexto sócio-histórico de elaboração de cada documento, pois, sobre o currículo nos adverte Sacristán (2017, p.23) "não é algo neutro, universal e imóvel, mas um território controverso e mesmo conflituoso [...]", ou seja, é fruto de uma escolha entre as diversas possíveis em que cada seleção implica em uma renúncia.

Essa escolha não é isenta de posicionamento e resultante de relações sociais e de poder, a isto acrescenta Tomaz Tadeu da Silva (*apud* Gomes, 2007) que esquecer tal característica é considerar o currículo apenas em sua característica de consumo, e não de produção.

Considerando, então, o currículo em um processo retroativo até seu processo de produção, encontramos no início dos anos 2000 no Brasil uma tendência de reforma educacional que teve nas mudanças curriculares um de seus objetos principais conforme Maria Helena Guimarães de Castro (2020).

O foco havia passado do que aprender e como ensinar/avaliar ao currículo em si e aspectos pedagógicos, acrescenta a pesquisadora. Em um mundo cada vez mais estreito devido aos efeitos da globalização, em que organismos supranacionais versam sobre políticas diversas, o debate internacional invariavelmente interfere nas reflexões nacionais.

Exerceram grande influência no direcionamento dos debates sobre educação a Conferência Mundial de Educação da Unesco, em 1990, ocorrida em Jomtien, a atuação da Organização para a

Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE e a iniciativa chamada Programa Internacional de Avaliação de Estudantes – PISA, em 1998 (CASTRO, 2020). Fica explícita a preocupação com a educação enquanto um pilar do desenvolvimento econômico.

Foi promulgada em 1996, por meio da Lei nº 9.394, a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação, como afirma Castro (2020, p. 101) "[...] introduz mudanças curriculares consideráveis sintonizadas com o movimento desencadeado pela Conferência de Jomtien, os desafios da sociedade do conhecimento e o novo contexto de Construção democrática do Brasil". Embora o art. 26 da LDB afirmasse que devesse existir uma base nacional comum na educação básica que viria a ser completada a partir de características regionais de cada sistema de ensino, o avanço foi mínimo.

Carente de uma base comum e uma orientação estruturada, exerceram forte influência sobre os currículos escolares os materiais didáticos – e seu caráter organizacional das aulas. Como também as avaliações externas em larga escala, conforme Geovana Reis e João Ferreira de Oliveira (2018), como o caso do PISA a partir de 2000, que, para servirem de parâmetro, precisam ser elaboradas a partir de uma matriz de referência e esta passa a direcionar a orientação curricular.

Segundo Castro (2020), no meio dessa "confusão" de orientações muitos estados e municípios elaboraram e implementaram suas propostas curriculares. Entre eles está o Espírito Santo. O primeiro currículo capixaba, promulgado no ano de 2009, teve seu passo inicial no ano de 2003, com o fomento a partir da Secretaria de Educação – SEDU, de realização de seminários e grupos de estudos para elaboração de ementas para as "disciplinas" (Espírito Santo, 2009).

A proposta curricular é definida a partir de dois objetivos: necessidades e interesses da rede pública estadual de ensino e diretrizes nacionais nos principais documentos do Ministério da Educação - MEC. Em seu embasamento teórico, o currículo é apresentado como uma questão de formação humana,

reconhecendo que a própria seleção do conhecimento escolar não é um ato neutro (Sedu, 2009).

O currículo básico capixaba é organizado em competência, habilidades e tópicos/conteúdos e possui como eixos estruturantes a ciência, a cultura e o trabalho. Tais categorias são elencadas como a própria essência do currículo que visa alcançar uma escola "viva e criadora" em relação orgânica com a sociedade.

A temática da diversidade também possui espaço no currículo e é alvo de reflexão. Neste sentido, atenta Nilma Lino Gomes (2007) que a diversidade seja um componente integrante do desenvolvimento biológico e cultural da humanidade, "[...] há uma tendência nas culturas, de um modo geral, de ressaltar como positivos e melhores os valores que lhe são próprios, gerando um certo estranhamento e, até mesmo, rejeição em relação ao diferente". (Gomes, 2007, p.18).

É preciso sempre estar alerta para não recair em um etnocentrismo e quanto a isso o documento afirma que "reconhece-se o direito à diversidade no currículo como processo educativo-pedagógico, como ato político pela garantia do direito de todos" (Sedu, 2009). O documento considera as modalidades Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial na perspectiva da inclusão escolar e Educação do Campo. Como temas transversais, que perpassam todo o currículo, é considerada a Educação Ambiental, a Educação das relações étnico-raciais: afro-brasileiros e povos indígenas e a temática indígena no currículo escolar.

Nove anos depois, em 2018, é concretizado um novo currículo capixaba, desta vez como desdobramento da Base Nacional Comum Curricular – BNCC. Com a aprovação do Plano Nacional de Educação – PNE, em 2014, a discussão sobre a base comum curricular retoma sua força, e a necessidade de cumprimento do art. 26 da LDB, afirma Castro (2020, p.104), e "superar a fragmentação curricular e iniciar a construção de uma base nacional comum curricular que sirva de norte para todos os currículos do País".

Na esteira destes acontecimentos, o currículo do Espírito Santo aprovado em 2018 evidencia uma preocupação com uma identidade própria, porém embasado na BNCC e aprendizagens essenciais por ela definida. "As referências curriculares para o Espírito Santo são atravessadas por marcas identitárias, vestígios e rastros de comportamentos históricos, sociais e culturais" (SEDU, 2018, p.12). E ambos, BNCC e currículo capixaba, orgânica e sistematicamente articulados e voltados às competências e habilidades que estruturam as avaliações externas de nível nacional – SAEB, PISA, ENEM, etc. Bem como a estadual PAEBES que também sofreu ajustes para corresponder à BNCC.

A produção do novo currículo capixaba foi realizada em regime de colaboração com o Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular – ProBNCC, instituído pelo MEC. A portaria Nº 037-R/2018 regulamentou a estrutura e equipe responsável pela participação na elaboração do currículo. Além da BNCC, LDB 9394/96, entre outros documentos normativos, também foram considerados e analisados currículos nacionais e internacionais, como o currículo da rede estadual de 2009 (Sedu, 2018).

Evidenciando a questão da identidade capixaba, em sua característica de diversidade étnica e cultural, o currículo é entendido como um caminho a ser percorrido "[...] por meio do apontamento das aprendizagens essenciais a que todos tem direito de acesso e desenvolvimento durante sua trajetória na educação básica" (Sedu, 2018, p.18)

Tal qual ocorreu com a BNCC (Castro, 2020), em que um dos temas mais debatidos foi o que diz respeito ao conceito de competências – alvo de resistência por parte de pesquisadores da área de políticas educacionais e currículo, principalmente, é também no currículo capixaba um elemento central o ensino por competências, conforme o próprio documento afirma "o Currículo do Espírito Santo vislumbra uma educação comprometida com o desenvolvimento de competências, que incluem o domínio do conhecimento, mas vão para além dele [...]" (Espírito Santo, 2018, p.20). Segundo Ciavatta e Ramos (2012), o desenvolvimento de

competência como eixo norteador no sistema educacional é um grande legado de influência das políticas internacionais, e nos ajuda a compreender o processo de elaboração do currículo capixaba em seu contexto histórico.

Ausente no currículo de 2009, a versão de 2018 possui como orientação os princípios da Educação Integral, tanto nas escolas que ofertam em educação tempo parcial quanto integral. Assim compreendido, o currículo assume uma visão plural, singular e integral dos sujeitos da educação – criança, adolescente, jovem e do adulto, preocupado com seu desenvolvimento em todas suas dimensões.

A preocupação formativa do sujeito em suas dimensões e complexidade, considerando o cognitivo, social, emocional, físico e político, pressupõe adoção de uma matriz de saberes. Deste modo, a partir do Relatório da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, da Unesco, (Delors, 2003), a matriz assumida pelo currículo capixaba é embasada em quatro pilares: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser. Tais pilares são norteadores para o desenvolvimento do currículo nas escolas (Sedu, 2018).

A questão da diversidade permanece evidente no novo currículo capixaba, retomando a perspectiva teórica que havia no documento de 2009. Os Temas Transversais dão lugar aos Temas Integradores que "são temáticas a serem abordadas nas diferentes etapas da Educação Básica, e em todas as modalidades [...]" (Espírito Santo, 2018, p.32).

Como já vimos, o currículo é resultado intencional de uma política educacional no seio de uma relação de poder entre vários atores e seus projetos de sociedade. Portanto, o currículo escolar em sua materialização sofre influência de agentes diversos, como livros didáticos, setor privado e as competências profissionais desejadas, como também das avaliações externas, uma vez que "[...] as escolas vão sendo pressionadas a ensinarem conteúdos que serão ou são cobrados nos testes e provas nacionais e internacionais" (Oliveira; Reis, 2018, p.9).

Considerando que as avaliações em larga escala se tornaram uma tendência como forma de mensurar o desempenho acadêmico dos alunos e avaliar os sistemas educacionais, de acordo com Alicia Bonamino e Sandra Sousa (2012), presenciamos no país a terceira geração de avaliação em larga escala, que "[...] são aquelas que referenciam políticas de responsabilização forte, contemplando sanções ou recompensas em decorrência dos resultados de alunos e escolas", concluem as autoras (p.375). Em relação ao Espírito Santo, o Bônus Desempenho, gratificação instituída em 2010, paga anualmente aos professores da rede estadual a partir dos resultados alcançados coletivamente por cada escola. Entre os indicadores contabilizados está o desempenho da escola no PAEBES.

A partir deste contexto buscamos compreender o que tem dito as pesquisas sobre a relação PAEBES x currículo oficial do Espírito Santo. Para tanto, realizamos busca no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, sobre "PAEBES e currículo", e encontramos somente três pesquisas que se debruçam sobre a temática:

Tabela 1 – Pesquisas sobre PAEBES e currículo

Título	Ano	Autor	Local	Relação com currículo
AVALIAÇÃO DO PAEBES: A INFLUÊNCIA DO PROGRAMA NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: UM ESTUDO DE CASO	2015	LUCIVÂNIA ALVES RODRIGUES DEL PIERI	São Mateus	Indireta

A IMPLEMENTAÇÃO DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E AS MUDANÇAS CURRICULARES ESTADUAIS: O CASO DO PAEBES ALFA	2020	AIDA DO AMARAL ANTUNES TEIXEIRA	Juiz de Fora	Direta
A AVALIAÇÃO NO SISTEMA DE ENSINO DO ESPÍRITO SANTO: docência e discência premiadas pelos resultados	2022	WAGNER MIGUEL PEREIRA	Vitória	Indireta

Embora a relevância do tema, conseguimos destacar somente três pesquisas. Ao discriminarmos qual a relação da pesquisa com a temática do currículo almejamos demonstrar que embora não seja o objeto central de reflexão da pesquisa, o tema currículo é abordado como condição para alcance do objetivo geral. Del Pieri (2015), em sua reflexão sobre como as práticas pedagógicas sofrem influência das avaliações externas, atentou para a seleção que a Matriz de Referência faz das habilidades e conhecimentos prescritos no currículo básico, e também evidenciou, a partir de entrevistas realizadas, que é comum o PAEBES avaliar conhecimentos não prescritos no currículo básico.

Teixeira (2020), em sua pesquisa, realizou um estudo mais aprofundado sobre currículo, matriz de referência e como é feita sua construção. Conclui a pesquisadora que as matrizes de referência analisadas encontram respaldo nas propostas curriculares vigentes, embora haja a necessidade de revisão de tais

matrizes para que melhor dialoguem com o currículo e também possam servir de modo mais eficaz como instrumento de monitoramento. Pereira (2022) discutiu em sua pesquisa o Sicaeb – Sistema Capixaba de Avaliação da Educação Básica, instituído por portaria no ano de 2017, e se a intensificação da aplicação de avaliações em larga escala contribui para a melhoria nos resultados da aprendizagem em Matemática. Para tanto, também discutiu a matriz curricular específica para avaliações externas. Ressalta o pesquisador o caráter gerencialista da educação capixaba para um ensino voltado a resultados e a necessidade da retomada de uma visão de educação que a considere em sua totalidade.

Ainda que as duas versões do currículo oficial capixaba que aqui abordamos, 2009 e 2018, sejam embasados em uma perspectiva que considera a educação como um ato não neutro politicamente, e apresentem preocupação com a formação humana, diversidade e identidade do capixaba, não podemos desconsiderar a influência do PAEBES no desenvolvimento do currículo e seu consequentemente "desvirtuamento" para que sejam alcançados os objetivos da avaliação externa em larga escala.

Podemos afirmar que no Espírito Santo, a partir de 2010 com a implementação da política do Bônus Desempenho, ocorre desdobramento semelhante ao de São Paulo, segundo afirmam Bonamino e Sousa (2012, p. 381)

> A noção de responsabilização, direcionada aos professores e demais profissionais da educação, concretizou-se no ano de 2000, com a instituição do *Bônus Mérito*, cuja distribuição levou em conta os resultados da avaliação em larga escala.

A crescente valorização dos resultados da avaliação em larga escala como, indicador da qualidade do ensino ofertado pelas escolas, resulta em um direcionamento do trabalho docente em priorizar o que é "cobrado" pelo PAEBES.

Toda avaliação em larga escala necessita de uma matriz de referência que irá orientar a elaboração dos itens e o que será

avaliado, segundo a Revista da Escola, documento orientador publicada pelo Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação – CAEd, órgão associado à Universidade Federal de Juiz de Fora , a elaboração de uma matriz de referência "se dá a partir de estudos da proposta curricular de ensino e do currículo vigente, indicando as habilidades e competências esperadas para desenvolvimento na etapa e no componente avaliados" (Paebes, 2022, p. 14).

É necessário, portanto, a partir do modelo de avaliação escolhido que seja identificado os conhecimentos que se almeja aferir o desenvolvimento, compreendendo que não são todas as habilidades relacionadas no currículo que são passíveis de serem avaliadas por este método, como reforça o documento norteador do PAEBES (2022), que a matriz de referência se trata de um "recorte do currículo". Ainda que o documento revele as limitações da avaliação, a importância atribuída oficialmente pelo governo transforma sua aplicação em uma espécie de evento anual ao qual convergem os esforços da escola.

Neste ano de 2024, a SEDU, se valendo de orientação do Conselho Nacional de Secretário de Educação – CONSED que estabeleceu estratégia para recomposição de aprendizagem a partir de documento denominado Currículo Priorizado, realizou seleção das habilidades que considera estruturantes para os estudantes, com o objetivo de reduzir as desigualdades de aprendizagem exponenciado pela pandemia, e com eles compôs as orientações curriculares (Espírito Santo, 2024) para o ano letivo de 2024.

Todavia, a SEDU foi além com a elaboração da Rotina Pedagógica Escolar, em vigor a partir de março de 2024. Para os componentes curriculares de Língua Portuguesa e Matemática foi elaborado material com o "objetivo de estruturar o Currículo" e o material "[...] visa a contemplar as habilidades previstas no Currículo do Espírito Santo [...]" (Espírito Santo, 2024, p.1). A justificativa para tal ação elencou:

- A quantidade de aulas semanais previstas em cada série;
- O currículo priorizado;

● Datas previstas em Calendário Escolar (Avaliações externas, recuperações, feriados e etc.);

● Correlação entre as habilidades previstas no Currículo e os descritores avaliados no Paebes, Saeb e Avaliação Diagnóstica;

● Descritores do Paebes com menor percentual de acerto em 2023;

● Descritores do Paebes em queda nas edições de 2021, 2022 e 2023;

● Descritores trabalhados no Paebes apenas na referida série;

● Descritores que se referem a habilidades pré-requisitadas para os conteúdos do ano vigente;

É evidente que nos componentes curriculares de Língua Portuguesa e Matemática ocorreu o processo citado por Adriana Bauer (2020), com a matriz de referência se confundindo com o próprio currículo ensinado nas escolas, com a priorização daquilo que é avaliado pelo Paebes. Pela limitação de uma avaliação em larga escala, é evidente que muitas habilidades que compõem o currículo ficarão "esquecidas", pois como forma de potencializar a Rotina Pedagógica Escolar a Sedu disponibilizou "material com atividades referência para cada habilidade/descritor a ser trabalhado [...]" (Sedu, 2024, p. 01).

As contradições presentes neste caminho que tem se delineado são óbvias. Podemos obter como resultado, dada a anuidade do Paebes e a centralidade dos componentes curriculares Língua Portuguesa e Matemática para esta avaliação que os demais componentes curriculares fiquem em "segundo plano" no projeto pedagógico da escola que . Considerando a perspectiva e princípios da Educação Integral, e os quatro pilares que a embasam, qual o lugar das habilidades não cognitivas no desenvolvimento curricular, vez que este é orientado para o Paebes? Tem se nesse contexto o reforço da matriz curricular como sinônimo de currículo e por vezes o subjugando.

Há clara limitação no processo avaliativo interno do professor, pois para preparar para uma avaliação tradicional o professor necessita simular em suas avaliações o mesmo modelo, priorizando

assim métodos tradicionais que não tem foco na aprendizagem. Por fim, ao considerarmos o direcionamento curricular para descritores específicos, desconsiderando os princípios e perspectivas teóricas que embasam o Currículo do Espírito Santo, concordamos com Casassus (2000) quando afirma que esta priorização:

> […] esconde aspectos que são importantes finalidades da educação, a saber: o desenvolvimento da personalidade, o respeito, a cidadania, a curiosidade, o desenvolvimento de valores, a vontade de descobrir conhecimentos, o compromisso com a sabedoria, etc (Casassus, 2009, p.75).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Atentando para as limitações que possuíamos para o desenvolvimento desta pesquisa, tanto em limitação de páginas quanto de tempo, acreditamos que foi possível, mesmo que brevemente, apresentar os principais aspectos que contribuíram para a elaboração do Currículo do Espírito Santo, considerando seu contexto histórico, como também suas principais bases e objetivos.

Também foi possível perceber como a utilização da avaliação em larga escala Paebes tem seguido no Espírito Santo a tendência que se verifica nacionalmente, de utilização da avaliação como ranqueamento, pressão e responsabilização das escolas e docentes, desvelando um gerencialismo pedagógico e administrativo meritocrático e em certa medida antipedagógico.

As contradições das relações entre Currículo e Avaliação Externa puderam ser explicitadas, como esta tem repercutido no desenvolvimento curricular e como disso resulta em estreitamento do currículo escolar e dos objetivos para formação humana presente nas escolas. Também se mostrou evidente a dificuldade em priorizar outros aspectos que compõem o currículo que não são passíveis de aferição por meio de avaliações externas (Bonamido; Sousa, 2012).

É importante salientar que o PAEBES serve como uma ferramenta para mensurar o desempenho educacional nas escolas capixabas. Contudo, para que seu papel seja realmente emancipador, é fundamental que a perspectiva dos gestores e das instituições educacionais vá além da mera busca por números e classificações. A avaliação deve ser vista como um processo formativo que, além de quantificar o aprendizado, contribua para o desenvolvimento integral do aluno, respeitando as particularidades de cada contexto educacional. Dessa maneira, o Paebes pode se firmar como um instrumento que favorece a melhoria contínua da educação. Para que isso ocorra, é fundamental que os professores recebam formação continuada, capacitando-os a compreender e aplicar os dados gerados pelas avaliações de maneira pedagógica e contextualizada. Uma avaliação emancipatória exige que o docente tenha uma compreensão profunda das necessidades dos estudantes e da realidade socioeducacional em que estão inseridos. Assim, a formação contínua possibilita uma prática docente que vai além da busca por resultados numéricos, promovendo uma educação que se pauta pela inclusão e pela valorização das diferentes trajetórias de aprendizagem.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel Gonzalez. Currículo, território em disputa. **Editora Vozes**, 2014.

DEL PIERI, Lucivânia Alves Rodrigues. **Avaliação do PAEBES: a influência do programa nas práticas pedagógicas: um estudo de caso**. Mestrado Profissional em Gestão Social, Educação e Desenvolvimento Regional – Faculdade Vale do Cricaré, São Mateus - ES, 2015.

ESPÍRITO SANTO. **Secretaria de Estado da Educação**. PAEBES TRI – Relatórios. Coleção 2018. Vitória, 2018b. Disponível em:

http://www.paebes.caedufjf.net/colecoes/2018-2/. Acesso em: 24 ago. 2024.

FAVACHO, André Picanço. Resenha do livro Currículo, território em disputa, de Miguel G. Arroyo. **Revista Brasileira de Educação**, v. 17, n. 50, p. 231-235, 2012. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbedu/a/jyFgkBgpR7cfxcTk9xXzJLb/?lang=pt. Acesso em: 10 out. 2024.

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

FREITAS, L. C. Avaliação e políticas educacionais. **Cortez**. São Paulo,2012.

FREITAS, L. C. Qualidade negociada: avaliação e contrarregulação na escola pública. **Educação & Sociedade**, v. 26, n. 92, p. 911-933, out. 2005. https://doi.org/10.1590/S0101-73302005000300010

GIMENO SACRISTÁN, J.; PÉREZ GÓMEZ, A. I. Compreender e transformar o ensino. Tradução de Ernani F. da Fonseca Rosa. Porto Alegre: **Artmed**, 1998.

GUEGES, Heber Gonçalves; BEIRUTH, Aziz Xavier. O impacto da bonificação aos docentes sobre o desempenho dos alunos das escolas de tempo integral: O caso do Espírito Santo. In: Contextus – **Revista Contemporânea de Economia e Gestão** (2021), 19(25), 374-386.

HAYDT, Regina Cazaux. Avaliação do processo ensino-aprendizagem. 6ª Edição. São Paulo: **Editora Ática**, 2008.

LIMA, Rosiane Pereira; FASSARELLA, Lúcio Souza. Programa de avaliação da Educação Básica do Espírito Santo: repercussões nas escolas e no Ensino de matemática. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 30, n. 117, p. 1089-1111, out./dez. 2022.

MATTAR, João; RAMOS, Daniela Karine. Metodologia da pesquisa em educação: abordagens qualitativas, quantitativas e mistas. São Paulo: **Almedina Brasil**, 2021

MORAES, Roque. Análise de conteúdo. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7- 32, 1999.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. **Indagações sobre o currículo: Currículo, Conhecimento e Cultura.** Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica: Brasília, 2007, p. 17-48.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. **Indagações sobre currículo: Currículo, Conhecimento e Cultura**. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica: Brasília, 2007.

NASCIMENTO, Isidro Jose Bezerra Maciel Fortaleza et al. Avaliações externas no ensino básico: uma análise abrangente do cenário educacional brasileiro. **Revista caderno pedagógico**. Curitiba, v.20, n.9, pág. 3929-3946. Jun. 2023.

SACRISTÁN, J. G. (Org.). Saberes e incertezas sobre o currículo. Porto Alegre: **Penso**, 2013.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: **Editora Autêntica**, 2013, 154 p.

SOARES, J. F. A avaliação em larga escala e seus impactos. Editora UFMG. Belo Horizonte, 2017. TENREIRO, M. O. V.; BRANDALISE, Mary Angela Teixeira. Avaliação da aprendizagem e currículo: algumas reflexões. **Olhar de Professor** (UEPG) Ponta Grossa, v. 1, n.5, p. 129139, 2002.

PROJETO DE VIDA: BASE CONCEITUAL E IMPLEMENTAÇÃO NAS ESCOLAS DE TEMPO INTEGRAL[1]

Henrique Marçal dos Santos
Rafael Cardoso Frohelich
Shellen de Lima Matiazzi

INTRODUÇÃO: PREPARANDO O ESPAÇO DA INVESTIGAÇÃO

A Educação em Tempo Integral é uma modalidade diurna de ensino, sistematizada com uma carga horária mais ampliada e organizada em componentes curriculares divididos entre a Parte Comum (história, matemática, geografia, entre outros) e a Parte Diversificada (geralmente, com propostas de Eletivas, Protagonismo, Pensamento Científico, Projeto de Vida e outras). Para além dessa organização, a Educação Integral em Tempo Integral busca a formação do discente por meio de valores e princípios, cuja finalidade é formar para a vida e para a sociedade. Dessa forma, a presente investigação busca compreender qual a base conceitual que vem sendo adotada e implementada nas unidades escolares que ofertam a Educação em Tempo Integral na Rede estadual de ensino no Estado do Espírito Santo (ES), considerando o desenvolvimento do trabalho pedagógico inerente ao componente curricular da parte diversificada "Projeto de Vida".

Sabemos que a Meta 6 do Plano Nacional de Educação – PNE, destaca a necessidade de "[...] oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos (as)

[1] https://doi.org/10.51795/97865265217556186

alunos (as) da educação básica" (Brasil, 2014, n.p.). Nesse sentido, com a busca do cumprimento dessa meta, os entes federados iniciaram um processo de implantação de Unidades Escolares que trabalhassem as premissas acerca do atendimento dos discentes na modalidade integral, em uma carga horária diária mínima de 7 horas, sendo que, em alguns casos, há jornadas de 9 horas e 30 minutos ofertada aos estudantes.

A redação dada pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), de 2017, apresenta a necessidade de desenvolvimento de habilidades e competências a serem trabalhadas nos contextos escolares, que tem por finalidade contribuir para o desenvolvimento dos projetos de vida pessoal e profissional dos estudantes, considerando valores, interesses e habilidades.

De acordo com a Base, o Projeto de Vida (PV) na escola deve estar alinhado com os interesses, objetivos e (re)definições dos alunos ao longo de sua trajetória escolar, desde o ingresso no Ensino Fundamental até a conclusão no Ensino Médio. Esse conceito envolve a construção das identidades junto aos estudantes, levando em conta a cultura e os contextos sociais que os envolvem, como suas projeções futuras.

> Nessa direção, no Ensino Fundamental – Anos Finais, a escola pode contribuir para o delineamento do Projeto de Vida dos estudantes, ao estabelecer uma articulação não somente com os anseios desses jovens em relação ao seu futuro, como também com a continuidade dos estudos no Ensino Médio. Esse processo de reflexão sobre o que cada jovem quer ser no futuro, e de planejamento de ações para construir esse futuro, pode representar mais uma possibilidade de desenvolvimento pessoal e social (Brasil, 2017, p. 58).

Na prática, isso significa que a escola deve oferecer oportunidades para que os estudantes reflitam sobre seus próprios sonhos e aspirações, ajustando seus projetos conforme suas experiências, tendo o PV como um fomento ao desenvolvimento pessoal e profissional. No Estado do Espírito Santo, o componente

curricular Projeto de Vida é fundamentado pela BNCC, bem como por documentos pedagógicos e materiais orientadores, como é o caso do Livro *Educação em Tempo Integral no Espírito Santo: Histórias, Conceitos e Metodologias* (De Paula; Martins; Angelo, 2021) e os Guias Orientadores (Espírito Santo, 2024), construídos especialmente para o Ensino Fundamental – Anos Finais e Ensino Médio. Esses guias são instrumentos pedagógicos utilizados no âmbito escolar que, por sua vez, possuem o papel de nortear o trabalho docente em meio ao desenvolvimento do componente curricular diversificado, diferente dos componentes do núcleo comum, embasados pela curricularização estabelecida pela BNCC (2017).

Dessa forma, a Unidade Escolar que oferta o tempo integral passa a ser um espaço que visa além do ensino e aprendizagem, busca dar visibilidade ao protagonismo discente em meio a centralização de ações que tem como intuito o desenvolvimento do estudante em sua integralidade, tendo o Projeto de Vida como eixo estruturante. A disciplina constitui-se como ponto de partida para a construção de uma metodologia, onde o estudante passa por um caminho que norteia a formação entre aquele que "eu sou" e aquele que "eu quero ser", tomando assim um exercício contínuo de autoconhecimento, autonomia, responsabilidade e de reflexão acerca de si mesmo, sua existência e decisões, auxiliando na projeção de seus sonhos e suas metas a curto, médio e longo prazo.

Ao vislumbrar essa concepção do Projeto de Vida, entendemos que existe a visão da formação do sujeito, por meio de ações de planejamento e a expectativa dos resultados futuros, em que se busca orientar para se chegar aonde se quer. Todavia, na atual conjuntura, essa proposta vem sendo difundida sob uma perspectiva neoliberal, que entende e acentua a formação de uma individualidade do sujeito, por meio da meritocracia, e a promoção do protagonismo que evidencia individualidades, colocando sujeitos em relações desiguais, de competitividade e que se valoriza os discentes que se sobressaem em meio às ações da busca pelo "eu quero ser", colocando tantos outros à margem. De acordo com Silva (2023),

> [...] as formas de governo instituídas a partir da segunda metade do século XX, com o crescimento dos governos neoliberais, operam para imbuir o sujeito da ideia de soberania individual, condição na qual a decisão de ser quem se quer implica na autorresponsabilização por seus atos e escolhas, bem como no exercício de uma forma de cidadania mais individualista, em que o sucesso pessoal e o processo de autoaperfeiçoamento contínuo tornam-se preponderantes em relação às causas de interesse da coletividade (Silva, 2023, p.133).

Vale ressaltar que, ao buscar uma formação discente para um protagonismo social que promova a individualidade do sujeito em meio a seus projetos, entendemos que a concepção de Projeto de Vida sob a perspectiva neoliberal diverge da compreensão que almejamos para uma formação dos sujeitos baseada na preocupação coletiva e social, no bem-estar comum e em meio a prática de ações mais comunitárias. Nesse sentido, algumas questões emergem: qual concepção de Projeto de Vida está presente nos documentos orientadores que dão direcionamento à Política estadual de Educação em Tempo Integral? Quais abordagens teóricas e epistemológicas vêm sendo feitas nos guias orientadores da rede estadual de ensino?

Assim, objetivamos: a) compreender se há uma base conceitual que fundamenta o trabalho pedagógico relacionado ao componente curricular "Projeto de Vida" e, em caso afirmativo, identificar qual é essa base; b) analisar se essa base conceitual está em consonância com as propostas pedagógicas dos guias orientadores; c) apresentar outra possibilidade conceitual para o componente curricular de PV.

Partimos da ideia de que o Projeto de Vida deve ser fundamentado por princípios e valores, como também pela concepção protagonista que evidencie experiências, ideias, decisões, bem como ações que levem em consideração os diferentes sujeitos que vivenciam o contexto escolar na participação e na materialização dos vínculos de afeto, consideração, respeito e reciprocidade, destacando assim, um elo com a formação dos

sujeitos, com as concepções Freirianas de emancipação, criticidade, ética e a preponderância nas relações sociais.

Adotamos a abordagem da educação como forma de intervenção no mundo, em que Freire (2007) ajuda-nos a pensar a educação pela via dos processos de humanização e de reconhecimento dos sujeitos a partir de suas realidades e da capacidade de refletir e intervir sobre elas. Fundamentamo-nos ainda em autores como Silva (2023) para aprofundarmos o debate sobre o que seria a educação e sua relação com o processo de formação do sujeito e como direcionar olhares para o Projeto de Vida sob outra perspectiva que vise a reflexão, o debate e a produção de novos saberes.

Para tanto, recorremos a pesquisa documental como abordagem metodológica, a partir da análise dos documentos orientadores na Rede Estadual de Ensino do Estado do Espírito Santo sobre o componente curricular Projeto de Vida e, por conseguinte, a análise de guias orientadores elaborados pela Secretaria de Estado da Educação - Sedu, buscando respostas às questões anteriormente elencadas, a fim de propor uma análise que venha a contribuir com a produção de uma base conceitual que oriente os trabalhos acerca do Projeto de Vida enquanto elemento inerente à formação cidadã e crítica dos estudantes.

REFERENCIAL TEÓRICO: PLANTANDO IDEIAS

Por essa investigação envolver a busca pela compreensão das bases conceituais adotadas e implementadas para o desenvolvimento do trabalho pedagógico do componente de Projeto de Vida nas Escolas de Tempo Integral, e com finalidade de contribuir na adequação dos documentos orientadores dessa ação pedagógica, buscamos tecer reflexões e diálogos com alguns teóricos sobre esses conhecimentos.

Ao falarmos de Educação em Tempo Integral - ETI, não devemos a entender apenas como uma modalidade, mas sim uma concepção que, por meio da análise de diversos documentos

oficiais, como a Constituição Federal Brasileira de 1988 (CF-88), atenuam que a educação integral tenha como função primordial promover o desenvolvimento pleno dos sujeitos, em todas as suas dimensões - físicas, afetivas, intelectuais, sociais e culturais -, considerando que todo sujeito é único em suas necessidades, mas que também faz parte de uma construção coletiva, constituída em sociedade, cuja "[...] Art. 205. a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho" (Brasil, 1988).

Nesse sentido, percebemos que a integralidade é construída de forma dialógica permeando os desejos individuais em meio às necessidades coletivas, de convivência, respeito e valorização das subjetividades existentes na comunidade escolar, sendo necessário o acompanhamento e planejamento desse processo formativo. Dessa forma, ao evidenciar essa demanda pela formação integral do discente, verificamos que:

> [...] Tem-se defendido que o estudante poderia beneficiar-se da ampliação da jornada escolar, no espaço único da escola ou diferentes espaços educativos, nos quais a permanência do estudante se liga tanto à quantidade e qualidade do tempo diário de escolarização, quanto à diversidade de atividades de aprendizagens. Assim, a qualidade da permanência em tempo integral do estudante nesses espaços implica a necessidade da incorporação efetiva e orgânica no currículo de atividades e estudos pedagogicamente planejados e acompanhados ao longo de toda a jornada (Craveiro, 2013, p. 32).

Todavia, o que temos identificado, dentro da lógica neoliberal, é que as concepções de escola e educação vêm tomando novas configurações, uma vez que, esse espaço deixa de ser de formação para o trabalho, para a produção de "trabalhadores" que podem ser moldados e atendam as mudanças constantes do mercado, em que atualmente

> [...] O período neoliberal do capitalismo tende a mudar o vínculo entre diploma e valor pessoal reconhecido socialmente, tornando-o mais frouxo e impreciso. Numa época em que se declara que o saber é um 'produto perecível' e as competências, objeto de uma 'destruição criativa' permanente, o título escolar e universitário tende a perder força simbólica [...]. O enfraquecimento do valor simbólico dos diplomas, a implantação de práticas de avaliação das competências mais próximas das situações profissionais e a influência das empresas sobre a determinação dos conteúdos da formação participam desse processo quase ontológico de instauração da insegurança nos trabalhadores [...]. Em resumo, o valor social dos indivíduos corre o risco de depender cada vez mais das competências pessoais que o mercado de trabalho sancionará da forma menos institucional, menos 'formal' possível. O trabalho se iguala cada vez mais a uma mercadoria como qualquer outra, perdendo ao mesmo tempo sua dimensão coletiva e suas formas jurídicas. A tendência atual à desinstitucionalização da relação entre diploma, qualificação e profissão está ligada a esse enfraquecimento das posições dos assalariados, que encontram cada vez menos segurança nas instituições e referências estáveis em relação ao que eles valem e ao que eles são e que, por isso, são responsabilizados por sua má sorte (Laval, 2019, p. 43).

Dessa forma, o que também adentra a educação é o engendramento de concepções e proposições que visam atender a formação do sujeito para a competitividade, acentuando que é de responsabilidade dos sujeitos suas escolhas e o alcance (ou não) de seus objetivos, sendo estes culpabilizados pelos seus "fracassos" e "insucessos". Nesse cenário, o componente de Projeto de Vida passa a demandar que se evidencie os projetos e perspectivas do estudante para seu futuro, sendo necessário a estimulação de práticas que direcionam a determinados objetivos e que, muitas vezes, desconsideram os atravessamentos sociais que estes vivenciam.

Por outra via, ao entender que a concepção de Tempo Integral e Formação Integral estão intimamente ligadas à formação dos sujeitos - neste estudo, voltados aos adolescentes e jovens - enfatizamos que estes são marcados pelas suas trajetórias de vida,

atravessadas pelas condições social, étnico-racial, cultural, político-econômica, religiosa, de gênero (Dayrell; Moreira; Stengel, 2011), ao passo que são partícipes de uma sociedade. Isso significa que pensar a formação social dos sujeitos revela-nos a necessidade de entender sobre sua(s) interação(s) com a realidade, sua constituição como parte de uma coletividade e a apreensão dos conhecimentos que por ela surgem. Dessa forma, o sujeito constrói no decorrer de sua caminhada, conceitos, ideias, pensamentos e concepções que o formam enquanto ser, demonstrando sua unidade em meio ao todo comum.

> O que se pretende investigar, realmente, não são os homens, como se fossem peças anatômicas, mas o seu pensamento-linguagem referido à realidade, os níveis de sua percepção desta realidade, a sua visão do mundo, em que se encontram envolvidos [...] (Freire, 1981, p. 87).

Notamos então que a instauração de uma percepção crítica depende diretamente da formação de uma identidade desse sujeito e de sua noção de pertencimento "em meio a realidade". Isso proporciona novos olhares à compreensão das "situações-limites", formando consciências por parte dos sujeitos, o que nos revela as possibilidades de mudança da realidade e, consequentemente, de consolidação dos "inéditos viáveis". Para Freire (1981) se refere ao nível da "consciência real", onde os homens se encontram limitados às suas possibilidades de perceber mais além das "situações-limites". Para melhor compreensão:

> O 'inédito-viável' é na realidade uma coisa inédita, ainda não claramente conhecida e vivida, mas sonhada e quando se torna um "percebido destacado" pelos que pensam utopicamente, esses sabem, então, que o problema não é mais um sonho, que ele pode se tornar realidade (Freire, 1992, p. 106).

Ou seja, são soluções praticáveis despercebidas, que se opõem às soluções praticáveis percebidas, e as soluções efetivamente realizadas, que correspondem à consciência real.

A partir dessa discussão, entendemos que pensar o Projeto de Vida nas escolas em tempo integral nos possibilita realizar proposições que levem em consideração as realidades estudantis e, ao mesmo tempo, como estas podem ser mudadas por meio do pertencimento e da formação crítica. Isso requer uma compreensão mais aprofundada sobre as relações sociais, a compreensão de sujeito enquanto parte de um coletivo, os movimentos coletivos como processos de fortalecimento de lutas sociais, para que os sujeitos entendam as situações-limites as quais estamos inseridos e possam pensar em mudanças a curto, médio e longo prazo, a partir de "inéditos viáveis" resultantes desse processo de reflexão e ação dos sujeitos, enquanto ser individual, mas também como resultante de um coletivo.

Desse modo, ao adentrarmos no componente curricular de Projeto de Vida, foco desta investigação, mensuramos a necessidade de pesquisas e projetos pedagógicos que respondam à demanda sociocultural contemporânea, ao notar que esse componente pode ser a "virada de chave" a contribuir de muitas maneiras com a formação do sujeito, o engajamento com a responsabilidade social, o entendimento e crítica a realidade, e a superação de desafios sociais, políticos e econômicos coletivos.

ROTAS METODOLÓGICAS: SISTEMATIZANDO AS IDEIAS

O referido estudo constitui-se como uma investigação de cunho qualitativo que, para Silveira e Córdova (2009), se preocupa com aspectos da realidade que não se pode quantificar, convergindo para a compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais. Nesse sentido, verificamos que existem elementos do campo educacional difíceis de serem medidos por uma quantificação padronizada como por exemplo a mensuração sobre o currículo ou as formas de desenvolver as práticas pedagógicas, de modo que ao serem analisados, não há a mesma previsibilidade para todos os casos estudados, quando do uso de métodos e até mesmo de ambientes

iguais/similares. Por isso, a análise qualitativa no contexto do ensino é um ponto fundamental para se entender questões que envolvem os processos, as experiências, as influências e impactos que produzem nos processos de ensino e aprendizagem escolar.

Ao partir de uma base documental, que caracteriza uma investigação voltada à natureza qualitativa, propomos um debate que vai ao encontro de um estudo de caráter exploratório. De acordo com Gil (2010), esta forma de pesquisa busca levantar informações sobre um determinado objeto, delimitando o campo de atuação e mapeando as condições de manifestação desse objeto, considerando que:

> As pesquisas exploratórias têm como propósito proporcionar maior familiaridade com o problema, com vista a torná-lo mais explícito ou a construir hipóteses. Seu planejamento tende a ser bastante flexível, pois interessa considerar os mais variados aspectos relativos ao fato ou fenômeno estudado. (Gil, 2010, p. 41).

Segundo Marconi e Lakatos (2002), a revisão das bibliografias e fontes documentais e de outros registros de consulta disponíveis são indispensáveis para realizar delimitações acerca dos problemas na pesquisa, sendo que para a obtenção de uma ideia precisa e consistente sobre um tema é necessário verificar o estado atual dos conhecimentos a ele inerentes, observando lacunas e a contribuição de outras investigações para o desenvolvimento de novos conhecimentos.

O estudo em questão recorre à análise documental, uma vez que busca investigar as bases conceituais que fundamentam o desenvolvimento do trabalho pedagógico do componente curricular Projeto de Vida das Escolas de Tempo Integral da Rede Estadual do Espírito Santo. Mensuramos um percurso voltado à pesquisa que segundo Demo (1995) dedica a formulação de quadros de referência, ao estudo de teorias e a burilar conceitos. Dessa forma, utilizamos fontes primárias para analisar os registros normativos, com destaque para as Diretrizes Operacionais e

Pedagógicas do Estado do Espírito Santo (2024) e os guias orientadores, que dão direcionamento ao trabalho pedagógico em Projeto de Vida nos anos finais do ensino fundamental na rede estadual de ensino.

Iniciaremos o desenvolvimento de uma revisão, tendo como base a análise das fundamentações teóricas do Componente Curricular em questão, explorando principalmente a Base Nacional Comum Curricular – BNCC, as Diretrizes Operacionais do Tempo Integral da Rede Estadual de Ensino e os Guias Orientadores utilizados como referência nos anos finais da rede de ensino capixaba.

Após os apontamentos teórico-metodológicos acerca das dimensões desta investigação, nos cabe apresentar as rotas adotadas para a construção do processo de pesquisa e análise dos dados. Dessa forma, para o início, realizamos a revisão desses documentos, elencando os principais conceitos inerentes à temática abordada, sendo os termos: a) Projeto de Vida, b) Escolas e/ou educação em Tempo Integral, c) Guias Orientadores.

O debate se constitui com base em três pontos focais, sendo: a) quais os documentos que embasam o ensino do Componente Curricular de Projeto de Vida na Rede Estadual do Espírito Santo; b) quais os principais termos estão relacionados à Projeto de Vida; c) quais proposições pedagógicas estão sendo relacionadas ao Componente curricular PV e; d) como o Projeto de Vida é incorporado e implementado a proposta da Escolas de Tempo Integral na produção dos guias orientadores.

Destarte, com a finalidade de compreender como se dá o processo de implementação e desenvolvimento do trabalho pedagógico acerca do Projeto de Vida nas Escolas em Tempo Integral, a investigação tem como foco a análise de documentos - diretrizes operacionais e guias orientadores - disponibilizados aos profissionais que atuam no ensino fundamental da rede estadual, analisando, mais detidamente, os guias referentes às turmas do 6º Ano dos Anos Finais do Ensino Fundamental de unidades escolares que atendem a modalidade da Educação em Tempo Integral.

RESULTADOS E DISCUSSÕES: A COLHEITA

A partir das concepções teóricas que adotamos, buscamos analisar o documento "Projeto de vida para o Ensino Fundamental - Anos Finais" criado pela Secretaria de Estado da Educação do Espírito Santo (Sedu) para uso a partir do 1º Trimestre de 2024. Este é um guia orientador em formato de e-book para orientações ao professor, sendo três arquivos, uma para cada trimestre do ano letivo e que são utilizados como referência para os docentes que atuam com esse componente na rede estadual de ensino. Dessa forma, fizemos a leitura e buscamos relacionar as propostas a partir da análise dos materiais utilizados na turma do 6º ano do Ensino Fundamental. A opção por essa turma dos anos finais se deu por ser aquela ingressante no segundo segmento do Ensino Fundamental, momento em que eles passam a ter um direcionamento mais aprofundado sobre o Projeto de Vida e a relação com seus sonhos e metas pessoais. Inicialmente, esse documento aponta que o Projeto de Vida:

> [...] Tem o objetivo de desenvolver o exercício contínuo de autoconhecimento e de reflexão do(a) estudante sobre sua existência e suas decisões, ajudando-(a) a projetar seus sonhos e suas metas para curto, médio e longo prazo com autonomia e responsabilidade. Além disso, o projeto de vida favorece a conscientização de que os valores e as crenças de um indivíduo impactam direta ou indiretamente suas relações e trajetórias com o outro, sobretudo com a família e com a comunidade (Espírito Santo, 2024, p. 6).

Dessa forma, relacionam diretamente o componente curricular com as Competências Gerais da Educação Básica de nº 8 e 9 contidas na BNCC, que expressam os cuidados com a saúde física e emocional do estudante, reconhecendo a capacidade de lidar com as emoções e sua aceitação, assim como o exercício da empatia, cooperação, respeito e resolução de conflitos, mediante a valorização das diversidades. O texto ainda evidencia que o "[...]

Projeto de Vida na escola é essencial para potencializar o protagonismo e a autoria dos(as) estudantes, condições basilares à compreensão crítica do mundo e à atuação ética e responsável nele" (Espírito Santo, 2024, p. 6).

Para as turmas do 6º ano do Ensino Fundamental, o Guia Orientador expressa que os eixos temáticos comuns são: Identidade, Valores e Responsabilidade Social, visando a promoção do autoconhecimento, da existência e dos valores humanos e sociais, tendo como competências fundamentais, que se relacionam, integram e se apresentam em diversas dimensões da vida, contudo focalizando as dimensões do *Eu*. Segundo o referido documento, os temas gerais trabalhados "[...] na perspectiva do eu, abordam: autoconhecimento, identidade e a diversidade do eu (indivíduo, adolescente, estudante, questões étnico-raciais, dentre outras particularidades), potencialidades, valores e crenças, sentimentos e atitudes, relação com o outro, dentre outros" (Espírito Santo, 2024, p. 7).

Vale destacar que a estrutura desses Guias Orientadores se baseia em uma sequência didática, dividida em quatro capítulos, onde cada uma possui quatro aulas, com exceção da última que dispõe apenas de três momentos, e são previstas no trabalho do decorrer dos três trimestres. Cada trimestre apresenta em suas sequências e, consequentemente em suas aulas, uma temática diferente a ser abordada, em que estão articuladas e gradativamente é feito o debate do tema em evidência e os saberes que o envolvem.

Em nossa análise, identificamos que suas bases conceituais se alicerçam nas competências socioemocionais da Matriz de Saberes/Competências do Currículo do Espírito Santo (2020) no pilar "*Aprender a Ser*" de forma explícita, porém podemos observar ligações com ideias e conceitos contidos em outros pilares da matriz de competências e aqueles contidos na BNCC e outras normativas da educação.

Ao aprofundarmos na análise dos conteúdos, temas e conceitos apresentados por esses guias, podemos mencionar que a atividade

em torno do sujeito é o foco principal da construção do saber no Projeto de Vida, uma vez que se desenvolve os preceitos do "*Aprender a Ser*", presente na matriz de competências. Nesse aspecto, evidenciamos que o termo "auto" é evidentemente enfatizado, o que reforça ainda mais a ideia de individualismo (autoconhecimento, autossuficiência, autocontrole, autocrítica, autodeterminação, autogestão), em que ao focalizar no autoconhecimento, na "*autogestão*" das emoções, deixa-se de considerar as questões sociais, culturais e outros atravessamentos da vida.

A ideia que atravessa essa autogestão, sem considerar as vivências sociais e culturais, nos dá a ler uma concepção de autoconhecimento que segue a lógica de padronização/regulação dos corpos, dos comportamentos, atingindo os padrões sociais desejáveis. Ainda, nessa perspectiva, a sociedade neoliberal tem o consumo como mote para sua satisfação. Ao mesmo tempo que obtém um cidadão mais engajado, que consome e também é consumido pelas ideias e narrativas produzidas em meio a sociedade.

Isso nos remete a uma prática curricular sob a lógica neoliberal em que "[...] as práticas formativas [são] pautadas no discurso neoliberal [e] visam formar não apenas sujeitos empregáveis, mas também bons consumidores" (Silva, 2023, p. 138), ou seja, pessoas voltadas à manutenção dos padrões sociais, devido às limitações de direitos geradas por essas políticas que ampliam o poder de regulação do Estado (e não somente dele, mas também dos grandes conglomerados socioeconômicos) no modo de vida.

Como Silva (2023, p. 25) apresenta:

> [...] as reformas educacionais que ocorreram no Brasil nas últimas três décadas se estruturaram basicamente sob o enfoque dos conceitos de Sociedade de Aprendizagem, Ensino por Competências, Educação Permanente e Educação ao Longo da Vida (Nogueira-Ramírez, 2011). Todos estão intimamente relacionados e reconhecem a educação como um processo individual, de responsabilidade pessoal, ao invés de uma obrigação estatal. Nesse

> sentido, propaga-se o discurso de que o sujeito está em permanente processo de formação para se adequar à volátil sociedade do conhecimento em constante transformação. O sujeito deve estar sempre disposto a aderir às inovações e a se atualizar para adquirir as competências exigidas pelo mercado (Silva, 2023, p. 25).

Essa concepção de projetar a vida para uma perspectiva futura é fortemente marcada pela ideia de superação de obstáculos da vida, de flexibilidade ou adaptação às mudanças e de "saber lidar" com as emoções frente aos desafios, reflexos de um Projeto de Vida engendrado pelo capital, pela expropriação dos sujeitos enquanto coletividade e das questões que envolvem a vida societária, em especial quando relacionadas aos direitos historicamente conquistados. A partir da leitura dos objetivos específicos e das bases teóricas que adotamos, o modo como o componente curricular de Projeto de Vida é apresentado nos Guias Orientadores mencionados aponta subjetivamente essa lógica neoliberal, conforme tabela a seguir:

Tabela 1 – Objetivos Específicos de cada sequência proposta nos guias

Trimestre	Sequência	Objetivo Específico
1º	1	Engajar os Estudantes a refletirem sobre si mesmos e sobre o impacto de suas ações ao redor.
	2	Refletir sobre si mesmo, reconhecendo a si próprio como sendo um ser único; Agir de modo consciente diante das situações da vida cotidiana.
	3 / 4	Agir de modo consciente diante das situações da vida cotidiana.
2º	1	Identificar e valorizar as próprias habilidades e qualidades.
	2	Reconhecer a importância de se valorizar e de se respeitar.
	3	Compreender a importância da diversidade para o desenvolvimento da autoestima e da autoconfiança.

	4	Compreender as próprias emoções e desenvolver a autoestima e autoconfiança.
3º	1	Reconhecer e valorizar suas qualidades e habilidades.
	2	Entender a importância do respeito nas interações com o outro.
	3	Promover a autoconfiança em situações cotidianas.
	4	Desenvolver a empatia em situações cotidianas.

Fonte: Espírito Santo, 2024. Organizado pelos autores, 2024.

Ao apreciarmos os objetivos específicos, notamos que especialmente nos dois primeiros trimestres o foco do conteúdo a ser trabalhado está na individualidade do sujeito, o que pressupõe a adoção de uma ideia meritocrática mediante a ação do indivíduo, que deverá agir por si para obter o conhecimento previsto para essas sequências. Daí, o sujeito se torna ator de seu próprio aprendizado, sendo diretamente (e único) responsável pela apreensão dos saberes acerca das temáticas apresentadas e, consequentemente, de seu merecimento (ou não), evidenciando a lógica meritocrática de uma educação pautada nos destaques, nos melhores índices, no desempenho e na competência individual (assim como no mercado), em que "[...] para o neoliberalismo, só tem valor aquele que vence, independentemente das armas de que dispõe" (Silva, 2023, p. 49).

Ao falarmos dos impactos dessa perspectiva neoliberal na formação das identidades dos discentes, vislumbramos que com o avanço dos padrões sociais, tem-se demandado cada vez mais o desenvolvimento de inúmeras competências por parte do sujeito, acentuando que a ideia do não alcance de suas metas, objetivos e Projeto de Vida é responsabilidade do indivíduo, o que nos dá ler a concepção de fracasso escolar (e social) sob uma nova perspectiva de sociedade capitalista neoliberal.

> [...] A governamentalidade neoliberal promove a exclusão e multiplica a diferenciação de status, de formação, de rendimentos e de precariedade para fortalecer a construção de identidades individuais e a concorrência entre os trabalhadores. A incitação à empregabilidade, mesmo em condições cada vez mais precárias, a demonização dos desempregados e a valorização de exames e certificações funcionam como técnicas que estimulam a otimização da performance. Desse modo, aqueles que conseguem se inserir no mercado de trabalho formal buscam ampliar seu desempenho para permanecer no lugar conquistado, estabelecendo metas para si mesmos e definindo os próprios critérios pelos quais devem ser avaliados. Nesse contexto, o trabalhador deixa de ser visto como força de trabalho e se transforma em uma máquina de competências. A capitalização de si transforma o trabalhador em capital humano, tornando-o um sujeito 'que garante por si só a formação, o crescimento, a acumulação [...] segundo a lógica da relação custos/investimentos e a lei da oferta e da demanda' (Lazzarato, 2011, p. 31 apud Silva, 2023, p.51).

Assim, o objetivo não é uma formação completa do discente, mas uma adaptação da realidade e perspectiva ao mercado, que determina os padrões, a existência e a sociedade como um todo. Desse modo, documentos como os guias aqui analisados, se tornam ferramentas nesse processo de construção neoliberal, que não espera do sujeito sua formação baseada para a vida, mas uma formação baseada no que se espera dele na sociedade em meio aos moldes estabelecidos pelo Estado e pelo Mercado, que busca um padrão comum e ideal.

Em contraposição a essa vertente neoliberal, defendemos a concepção de Projeto de Vida em uma visão relacionada à formação do sujeito que pertence a um grupo/coletivo, em uma busca por uma pedagogia mais humanizadora, que o faça entender enquanto pessoa, quem é, ao mesmo tempo que transborda uma educabilidade para a coletividade, para uma construção social. Ao buscarmos essa construção/formação do sujeito, em meio a uma sociedade capitalista, com relações explícitas de dominação, nos

deparamos com o desafio de humanizar o currículo, em um processo de construção da autonomia em uma vertente libertadora. Entretanto, como será possível humanizar, libertar, conhecer, coletivizar, e construir uma autonomia do sujeito, se os desafios apresentados se tornam barreiras previamente destacadas como intransponíveis?

Com base em Freire (2007), definimos o *Inédito Viável* como aquilo que é inusitado, como algo idealizado a partir de uma realidade, entretanto, que ainda não foi vivido ou conhecido, é um pensamento utópico, mas que nele há concretude e, portanto, entendido como possibilidade de mudanças, o que o torna uma realidade possível.

É daí que enfatizamos a ideia de Inédito Viável, uma educação transformadora, que tem como princípio uma prática de humanização entre os sujeitos, onde a intervenção de mundo parte de uma prática educativa que considera a pessoalidade, como também uma relação direta dessa pessoalidade com a construção de uma coletividade social. Como destaca Freire (2013), em processos culturais onde a base é tida como essencial a formação do sujeito, há a necessidade de ir além dessa base, uma vez que o sujeito tenta abraçar-se inteiramente da plenitude de sua formação, sendo necessário ao assumir sua missão, aprender a transbordar sua própria cultura, constituindo a si e a uma comunhão humana a qual faz parte, a instauração de um mundo que humaniza, e em contrapartida é o cerne de seu próprio processo de humanização.

Dessa forma, a Educação se torna o ponto-chave para interferir no mundo e em suas dinâmicas de relação social, uma vez que segundo Freire (1967) o ser humano é um ser social, é um ser da integração, cujas lutas e conquistas sociais vêm em meio e a partir da história, se tornando um processo de superar os fatores que tornam a sociedade, em especial, o sujeito, acomodado ou ajustado, tendo em vista que as lutas são pela humanização, que é constantemente ameaçada pela opressão que esmaga o(s) sujeito(s), feita quase sempre em nome de uma "liberdade".

O homem para atingir um processo educativo humanizado, e por finalidade atingir seu *status* emancipatório e libertário, deve primeiramente entender sua realidade, e a partir dessa análise da realidade que é possível entender e participar ativamente da dinâmica social e sua evolução sistêmica, uma vez que,

> [...] A partir das relações do homem com a realidade, resultantes de estar com ela e de estar nela, pelos atos de criação, recriação e decisão, vai ele dinamizando o seu mundo. Vai dominando a realidade. Vai humanizando-a. Vai acrescentando a ela algo de que ele mesmo é o fazedor. Vai temporalizando os espaços geográficos. Faz cultura. E é ainda o jogo destas relações do homem com o mundo e do homem com os homens, desafiado e respondendo ao desafio, alterando, criando, que não permite a imobilidade, a não ser em termos de relativa preponderância, nem das sociedades nem das culturas. E, na medida em que cria, recria e decide, vão se conformando as épocas históricas. É também criando, recriando e decidindo que o homem deve participar destas épocas (Freire, 1967, p. 42).

Desse modo,

> [...] Se o mundo é o mundo das consciências intersubjetivadas, sua elaboração forçosamente há de ser colaboração. O mundo comum mediatiza a originária intersubjetivação das consciências: o autorreconhecimento plenifica-se no reconhecimento do outro; no isolamento, a consciência modifica-se. A intersubjetividade, em que as consciências se enfrentam, dialetizam-se, promovem-se, é a tessitura última do processo histórico de humanização. Está nas origens da "hominização" e anuncia as exigências últimas da humanização. Reencontrar-se como sujeito, e liberar-se, é todo o sentido do compromisso histórico. Já a antropologia sugere que a 'práxis', se humana e humanizadora, é a 'prática da liberdade' (Freire, 2013, p. 15-16).

Falar sobre um Projeto de Vida implica, antes de tudo, compreender que o sujeito precisa reconhecer o contexto em que está inserido e entender o impacto dele em suas relações sociais.

Isso envolve uma percepção pessoal dessa situação, mas com efeitos coletivos, pois, ao se perceber como indivíduo dentro dessas interações e condicionamentos, ele conquista uma liberdade e emancipação para promover mudanças com repercussões sociais, que vão além de sua própria vivência.

> Em linguagem direta: os homens humanizam-se, trabalhando juntos para fazer do mundo, sempre mais, a mediação de consciências que se coexistenciam em liberdade. Aos que constroem juntos o mundo humano, compete assumirem a responsabilidade de dar-lhe direção. Dizer a sua palavra equivale a assumir conscientemente, como trabalhador, a função de sujeito de sua história, em colaboração com os demais trabalhadores — o povo. (Freire, 2013, p. 19)

Para tanto, é preciso reconhecer o diálogo como parte do processo educativo, que possibilita a reflexão e ação diante das questões que emergem. Proporcionar aos estudantes movimentos dialógicos é permitir compreender os modos de vida, a dinâmica cultural e social, bem como as relações humanas, portanto,

> [...] A palavra viva é diálogo existencial. Expressa e elabora o mundo, em comunicação e colaboração. O diálogo autêntico — reconhecimento do outro e reconhecimento de si, no outro — é decisão e compromisso de colaborar na construção do mundo comum. Não há consciências vazias; por isto os homens não se humanizam, senão humanizando o mundo (Freire, 2013, p. 19).

Desse modo, a educabilidade de um projeto de vida exitoso depende diretamente de elementos que o façam debater a sociedade e seus processos, na busca por torná-la mais humanitária, em diálogos que elencam questões sociais, culturais, ambientais, políticas, econômicas, étnico-raciais, inclusivas e diversas outras, que possuem o papel de gerar criticidades à realidade, em busca de uma sociedade mais justa.

> A luta pela humanização, pelo trabalho livre, pela desalienação, pela afirmação dos homens como pessoas, como "seres para si", não teria significação. Esta somente é possível porque a desumanização, mesmo que um fato concreto na história, não é, porém, destino dado, mas resultado de uma "ordem" injusta que gera a violência dos opressores e esta, o ser menos. (Freire, 2013, p. 29)

Ou seja, as concepções neoliberais que ressaltam a lógica meritocrática, individualista e de responsabilização dos sujeitos por seu sucesso ou fracasso escolar, ainda possuem um papel muito evidente em contraposição à formação humanizadora. Contudo, não existe outro caminho para a luta contra as opressões senão pela prática de uma pedagogia humanizadora (Freire, 2013, p. 53), constituída por meio de uma relação de diálogo permanente, em contraponto à ordem injusta, que produz as violências, as desigualdades, a desumanização.

Sendo assim, a construção de um projeto de vida que proporciona um currículo humanizado, libertador, que promova autonomia, conhecimento de si como sujeito em uma sociedade e, por fim, uma visão coletivista, depende diretamente da análise da realidade do sujeito e sua inserção em um processo de debate e discussão com/sobre as questões de relevância social, proporcionando a criticidade do sujeito e sua relação como o meio em que vive e o pertencimento a um coletivo social, a compreensão da sociedade e suas relações desiguais, e a busca por mudanças, propostas de futuro.

Como possibilidades, pensamos que o Projeto de Vida, enquanto componente curricular precisa ser sistematizado, levando em consideração uma organização voltada à uma formação dos sujeitos em sua individualidade, para uma construção social e coletiva, destacando a importância da unidade para a promoção de melhoria num contexto de intervenção social, de atuação no cotidiano e, consequentemente, no contexto mais amplo. Pode-se pensar como assuntos, temas sociais de interesse comum de debate, como questões etnico-raciais, de gênero,

cultural, e econômica, e como essas podem influenciar nas questões de formação da identidade, e relações intra e interpessoais. Além do uso das sequências didáticas, podemos propor outros métodos como estudo de caso, pesquisa de campo, roda de debates, e demais, que podem contribuir nos objetivos propostos para este componente curricular.

Ou seja, não basta apenas aprender sobre si e suas perspectivas, mas também entender seu papel no contexto social e a relevância de sua ação na mudança de diferentes aspectos, em contraposição à perspectiva neoliberal que visa apenas a formação para o mercado, quando na verdade o próprio nome do componente curricular Projeto de Vida deixa claro, sendo não o Projeto de Vida, mas o *Projeto para a Vida.*

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES: OUTROS PLANTIOS…

Falar do Projeto de Vida como componente curricular na Educação em Tempo Integral foi o tema a que nos propomos, sendo que, o cerne deste estudo se deu a partir da análise da base conceitual utilizada para o embasamento teórico e pedagógico neste componente curricular. Suscitamos indagações quanto ao desenvolvimento do processo de ensino desse componente da parte diversificada do currículo, em especial, quanto à abordagem junto aos estudantes do 6º ano, nível escolar este, a que se dá o aprofundamento das conceituações em Projeto de Vida nos anos finais do ensino fundamental. Para isso, recorremos aos Guias Orientadores como fonte documental, com vistas a compreender as políticas e as dinâmicas sociais e como elas influenciam o pensamento e as ações pedagógicas quanto ao trabalho com o componente curricular Projeto de Vida (PV).

Ao aprofundarmos nossa análise, foi possível perceber que as práticas pedagógicas e conceituações presentes nos Guias orientadores de PV abordam, de forma entrelaçada, uma concepção neoliberal. Essa concepção se reflete na elaboração das ações a serem desenvolvidas em sala de aula, promovendo uma

visão educativa voltada à lógica neoliberal atual, na qual o sujeito é responsabilizado pelas metas estabelecidas em seu projeto de vida e, por conseguinte, pelo seu sucesso ou fracasso escolar e pessoal. Consiste em uma visão voltada ao desempenho individual, deixando de considerar os elementos que atravessam o cotidiano da vida, as condições existenciais dos discentes e a conjuntura social que vivemos, marcada por contradições.

Considerando essa perspectiva social, entendemos que o Projeto de Vida enquanto componente curricular na Educação em Tempo Integral pode contribuir para os processos educativos dos estudantes, considerando/pensando que eles podem refletir sobre a sociedade, sobre as diferentes condições de vida do sujeito, compreender também as questões territoriais, os atravessamentos históricos, sociais e geográficos e a partir disso trazer proposições para mudanças de vida dos educandos. Neste sentido, fica uma questão a ser refletida: como, a partir da apropriação do conhecimento sobre quem somos, podemos pensar em outras propostas e mudanças para o mundo, além de possibilidades de intervir em nossa realidade e também compreendê-la.

Assim, em contraposição ao modelo de PV, voltado à perspectiva neoliberal, buscamos a partir deste estudo trazer contribuições para o debate de Projeto de Vida, voltando nossos olhares para a proposta da construção de um componente curricular que vá além de uma preparação para as inflexibilidades do mercado, para a preparação de destaques ou o desenvolvimento da competência individual, defendemos que o PV deve considerar o sujeito em suas interações sociais. Dessa forma, recorremos ao pensamento de Paulo Freire (1967; 2007) para trazer a educação como uma forma de intervenção de mundo, levando os indivíduos a compreender-se como sujeitos, bem como parte integrante, transformadora e funcional de uma sociedade, primando uma reflexão que destaca a possibilidade de trabalhar o componente curricular em relação aos sujeitos e seus contextos/realidades sociais.

Apontamos ainda, outra possibilidade de discutir PV, considerando o conceito freiriano de Inédito Viável (2007),

trazendo um olhar mais crítico a sociedade e aos sujeitos que dela compartilham/convivem, reconhecendo os atravessamentos históricos, sociais, de gênero, étnico-raciais, etários, bem como os atravessamentos culturais, ambientais e territoriais.

Finalizando, entendemos o quanto é importante o PV trazer temáticas sociais como as relações do mundo do trabalho, os direitos individuais e coletivos, empregabilidade e a relação com a proteção social, as vulnerabilidades sociais, as questões ambientais, pobreza, racismo, homofobia e outras que ainda marcam nossa sociedade, aprofundando os debates e o entendimento dos estudantes quanto às dinâmicas sociais e às relações históricas dadas em nosso país, sendo que, por meio dessas problemáticas poderemos partir para uma educação humanizadora, libertadora, crítica, e que leve os estudantes a refletir e a projetar uma outra compreensão de sociedade a partir de uma outra compreensão de si como sujeito.

REFERÊNCIAS

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

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências.** Brasília, DF, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2017.

CRAVEIRO, Clélia Brandão Alvarenga et al. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica: diversidade e inclusão**. 2013.

DAYRELL, Juarez; MOREIRA, Maria Ignez Costa; STENGEL, Márcia. **Juventude contemporâneas:** um mosaico de possibilidades. Belo Horizonte: Editora PUC Minas, 2011.

DE PAULA, Júlia da Matta Machado; MARTINS, Marcelo Lema Del Rio; ANGELO, Vitor Amorim de (org.). **Educação em Tempo Integral no Espírito Santo**: história, conceitos e metodologias. Vitória: Governo do Estado do Espírito Santo, 2021. 440 p.

DEMO, Pedro. **Metodologia Científica em Ciências Sociais**. 3ª ed. rev. e ampl. São Paulo: Editora Atlas S.A., 1995.

ESPÍRITO SANTO. Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes Operacionais e Pedagógicas do Estado do Espírito Santo.** Vitória: Sedu, ES, 2024.

ESPÍRITO SANTO. Secretaria de Estado da Educação. **Matriz de Saberes / Competências do Currículo do Espírito Santo.** Vitória: Sedu, ES, 2020.

ESPÍRITO SANTO. Secretaria de Estado da Educação. **Projeto de vida para o Ensino Fundamental Anos Finais.** 1º Trimestre. Vitória: Sedu, ES, 2024.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Editora Paz e Terra, 1967.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança:** um reencontro com a pedagogia do oprimido. Notas: Ana Maria Araújo Freire. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 1. ed. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2013.

GIL, Antonio Carlos, **Como elaborar projetos de pesquisa.** 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa.** São Paulo: Boitempo, 2019.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de Pesquisa:** planejamento e execução de pesquisas, elaboração, análise e interpretação de dados. 5a ed. rev. e ampliada. São Paulo: Editora Atlas S.A., 2002.

SILVA, Andréa Carla Castro e. **Efeitos do Discurso Neoliberal na Educação:** o projeto de vida como dispositivo pedagógico de formação do sujeito-empresa. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Federal de Pernambuco, 2023.

O PROJETO DE ESCOLA CÍVICO-MILITAR NO MUNICÍPIO DE CARIACICA: UM MODELO NA CONTRAMÃO DAS POLÍTICAS CURRICULARES[1]

Lucas Araújo Farias
Gisele dos Santos Souza
Vera Lúcia Rosa
Rodrigo Ferreira Rodrigues

INTRODUÇÃO

O programa de Escolas Cívico-Militares (PECIM) teve o seu anúncio em 2019 pelo Ministério da Educação (MEC), tendo como objetivo "implementar 216 escolas cívico-militares até 2023" (Brasil, 2019). A partir disso, a reflexão acerca da escola cívico-militar se tornou um assunto de grande importância na sociedade acadêmica, na classe política e em várias frentes da sociedade, pois a partir da divulgação deste projeto, o tema passou a ser discutido e ainda hoje divide opiniões entre várias pessoas, em sua maioria da sociedade acadêmica.

No contexto capixaba, Moscon Oliveira et al. (2023) fizeram uma linha do tempo sobre o processo de implantação do modelo de escola cívico-militar no Espírito Santo, destacando a parceria entre as prefeituras, Polícia Militar do Espírito Santo (PMES) e Corpo de Bombeiros Militar do Estado do Espírito Santo (CBMES), além de mostrar todo o cenário de formação ocorrido em solo capixaba. Os autores, quando tratam da conjuntura deste processo de formação, apontam os municípios capixabas que demonstraram interesse na adesão do modelo em suas escolas municipais que,

[1] https://doi.org/10.51795/97865265217558798

dentre as cidades citadas, encontra-se Cariacica, município da Grande Vitória, nosso principal objeto de estudo.

As bases para acreditarmos na inviabilidade deste projeto vai além das questões teóricas e curriculares da educação, pois, quando analisamos a Lei n. 13.005/2014 (Plano Nacional de Educação) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), podemos encontrar elementos em que descaracteriza um modelo educacional satisfatório para a sociedade e, sobretudo, evidencia um desacordo com as leis que protege as relações e interesses de uma escola livre, plural e democrática. Ademais, como se não bastasse a contradição com as leis, o projeto entra em desacordo com os grandes pensadores da educação, afinal, ele apresenta uma educação baseada na moralidade que se perpetua no inconsciente do aluno. Sendo assim, nos perguntamos: existe espaço para o currículo crítico e dialógico em escolas cívico-militares? Esta pergunta é o que tem incomodado a maior parte dos agentes inseridos no processo de ensino-aprendizagem e que será problematizado no decorrer da pesquisa.

É notório que este assunto se tornou importante para a comunidade escolar, professores e alunos. O ideal do modelo de ensino, mediante as representações da sociedade, virou uma bandeira política para os que apoiam a ideia e motivo de questionamento aos contrários, disseminando os embates em torno do assunto e fazendo com que logo a ideia chegasse às prefeituras e governos estaduais, não sendo diferente no Estado do Espírito Santo e, consecutivamente, no município de Cariacica, onde a comunidade também refletiu sobre os acontecimentos primordiais para a implantação do modelo na cidade, bem como as discordâncias com o currículo estadual, que entrou em vigor no ano de 2020. Nesta perspectiva, o presente trabalho visa, de forma geral, pesquisar a implantação do modelo de escola cívico-militar em Cariacica e identificar as divergências com as políticas curriculares do Espírito Santo, que entrou em vigência no ano de 2020. No que diz respeito aos objetivos específicos, buscaremos, mediante os documentos e artigos publicados sobre o modelo,

formar uma crítica ao ensino militar proposto no município e buscar os indicadores de avaliações anteriores e posteriores ao processo de militarização para entendermos a viabilidade do projeto. Além disso, discutiremos a viabilidade do modelo de ensino, levando em consideração os resultados das escolas militarizadas de Cariacica obtidos no Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), analisando o antes e o depois da concretização do projeto.

A metodologia escolhida para a pesquisa é de caráter qualitativo exploratório com base documental, onde buscaremos as respostas necessárias para as indagações expostas ao longo do trabalho. Segundo Marconi e Lakatos (2007, p. 269), o método de pesquisa qualitativa "preocupa-se em analisar e interpretar aspectos mais profundos, descrevendo a complexidade do comportamento humano". Sendo assim, a pesquisa científica qualitativa ajuda o pesquisador a ter um olhar mais amplo do objeto de estudo, trazendo uma visão mais interpretativa dos fenômenos que o cerca.

Para Creswell (2007):

> O pesquisador qualitativo usa um raciocínio complexo multifacetado; interativo e simultâneo. Embora o raciocínio seja, em grande parte, indutivo, tanto os processos indutivos corno os dedutivos estão funcionando. O processo de pensamento também é interativo, fazendo um ciclo que vai da coleta e análise de dados até a reformulação do problema e voltando. Acrescente-se a isso as atividades simultâneas de coleta, análise e comunicação dos dados (Creswell, 2007, p. 187).

Na pesquisa documental, dialogando com Gil (2002), o trabalho científico apresenta características parecidas com a bibliográfica, todavia as fontes usadas que podem diferenciar a metodologia, ou seja: na documental as fontes são mais diversificadas e na bibliográfica são materiais impressos encontrados nas bibliotecas.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Primeiramente, usamos como base as obras de pensadores da Educação para que, antes de analisar os dados e discorrer sobre as questões curriculares, fosse possível pensar a essência do educar e, por conseguinte, avançar para as questões que nortearam nossa pesquisa. Sendo assim, buscamos em Paulo Freire (1967) - Pedagogia do Oprimido - bem como em Anísio Teixeira (2009) e sua obra Educação é Um Direito, maneiras de pensarmos as relações no espaço educacional. Fez-se necessário, diante das discussões cada vez mais presentes na sociedade acerca do tema, refletirmos também em torno das leis que são essenciais às demandas educacionais, ou seja: a Lei n. 13.005/2014 Plano Nacional de Educação (PNE) e a Lei n. 9.394 que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação (LDB), permitindo uma crítica acerca dos fins da educação e uma visão, mesmo que ainda introdutória, dos rumos que o modelo cívico-militar impõe para a sociedade. Tão importante quanto o entendimento das leis e da essência educacional, foi buscar nas fontes de notícias do Espírito Santo os acontecimentos responsáveis por desencadear a implantação do ensino militar no estado, entre eles podemos citar o Jornal Online Século Diário, importante canal de informação muito acompanhado pelo público capixaba. Eva Maria Lakatos e Marina de Andrade Marconi, bem como Antônio Carlos Gil e John W. Creswell foram fundamentais para a escolha da metodologia de pesquisa proposta para o trabalho, pois a partir da leitura dos autores definimos o melhor método para dar continuidade ao então projeto.

CURRÍCULO E EDUCAÇÃO: UMA CONSTRUÇÃO COLETIVA

Quando pensamos em Educação e a relação dela com a sociedade e o indivíduo, relembramos as obras de Paulo Freire e os ensinamentos dele para com o educador e o educando. A educação, além de ser uma atividade cujo afeto é indispensável entre os

agentes inseridos no processo, é também um lugar onde o diálogo deve ser primordial para a construção do conhecimento. Freire (1967, p. 97) define a educação como "um ato de amor, por isso, um ato de coragem". Não pode temer o debate. A análise da realidade. Não pode fugir à discussão criadora, sob a pena de ser uma farsa". No que diz respeito ao currículo, em processo de formação, de igual maneira ele precisa ser construído de forma inclusiva, plural, dinamizada, e isso só faz sentido quando buscamos o envolvimento de várias frentes da comunidade escolar no processo, que vai desde a secretaria de governo até as organizações que lutam em prol da melhoria da educação.

Em 2021, próximo de receber a sua primeira escola cívico-militar no município, a prefeitura de Cariacica convocou uma reunião para discutir a implantação do modelo na cidade, segundo matéria publicada na página Nosso Jornal Online, veículo de informação que divulga notícias da cidade. Todavia, tratando-se de um assunto importante para o cenário educacional cariaciquense, apenas representantes da prefeitura e da Polícia Militar do Espírito Santo (PMES) foram convidados para a discussão em questão. Em 2023, quando a administração municipal decidiu contrariar até mesmo a ação do governo federal de encerrar o programa das escolas, a decisão do prefeito em exercício foi divulgar uma eventual ampliação das escolas, e não o encerramento do programa. Segundo Gobbo (2023), tal decisão foi tomada sem qualquer diálogo com a comunidade escolar e com as organizações que, segundo o Sindicato dos Trabalhadores da Rede Pública do Espírito Santo (Sindiupes), não houve nenhum diálogo com a categoria para discutir o projeto e uma melhor maneira de implantar o modelo no município. Do mesmo modo, o Conselho Municipal de Educação de Cariacica (Comec) sentiu a mesma falta de envolvimento da organização no processo.

O currículo do Espírito Santo, elaborado em 2020, diferente da administração de Cariacica, caminhou por uma vertente diferente da administração municipal, objeto de nossa pesquisa. O documento foi elaborado de forma participativa e com várias

organizações da educação estadual. Ela contou com a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime), professores, analistas, redatores, colaboradores, articuladores municipais e toda a equipe ProBNCC do Espírito Santo. Ainda na parte introdutória, o documento faz questão de frisar que todo o conjunto foi feito em sistema de colaboração entre vários agentes da educação, organizações e do próprio governo do Espírito Santo. Eis a primeira indagação na construção de nossa pesquisa: o debate é essencial para a construção de um currículo e de uma educação inclusiva. Quando foge ao debate, sobretudo com aqueles que vivem e lutam pela educação, fica a dúvida de se o projeto é de fato educacional, ou apenas mais uma bandeira política que em nada colabora para a formação do aluno.

UMA ANÁLISE DE DESEMPENHO DA GESTÃO CÍVICO-MILITAR NO MUNICÍPIO DE CARIACICA

Após as questões que envolveram a implementação do modelo no município de Cariacica, a cidade conseguiu entregar três escolas cívico-militares, sendo elas: EMEFTI ECIM Cel PM Orlady Rocha Filho (inaugurada em 2022), EMEF ECIM Dr. Afonso Schwab (que mudou para o modelo em 2022) e a EMEF ECIM Terfina Rocha Ferreira (militarizadas no início de 2023). Foi constatado, mediante os estudos realizados durante a pesquisa, que os resultados obtidos no Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), poderia ser um dos indicadores para pensarmos na viabilidade do projeto de ensino militar na gestão municipal. Buscamos, através do portal do sistema citado, as notas obtidas de 2015 até o ano de 2023, tal período foi escolhido por levarmos em consideração que duas das escolas já faziam parte do quadro de instituições do município, e por isso passou um tempo por reforma para atender essa nova estrutura de escola, outra foi construída e inaugurada com o objetivo de receber uma administração militar. Vale ressaltar que em 2015 a escola Dr. Afonso Schwab era administrada pelo governo Espírito Santo, sendo assumida pelo

município no ano de 2022. Neste período de reforma, os alunos e professores foram realocados para outras instituições estaduais do município de Cariacica. Para melhor compreensão da proposta e dos dados, ilustraremos na tabela a nota obtida e a média de proficiência de cada escola, bem como os anos em que cada uma permaneceu fechada, seja pela construção da escola ou pela obra para militarizar a instituição.

Tabela 1 – Tabela de pontuação das escolas cívico-militares de Cariacica na disciplina de Língua Portuguesa nas provas do Saeb de 2015 a 2023.

Escola/Ciclo Saeb	Ciclo 2023	Ciclo 2021	Ciclo 2019	Ciclo 2017	Ciclo 2015
Afonso Schwab	Nota: 264,19 Média: 274,36	Fechada (Reforma)	Nota: 240,80 Sem média	Nota: 265,49 Sem média	Nota: 241,94 Média: 250,77
Terfina Rocha	Nota: 225,17 Média: 254,26	Fechada (reforma)	Fechada (Reforma)	Fechada (Reforma)	Nota: 231,60 Média: 249,99
Cel. Orlady Rocha	Nota: 279,71 Média: 279,26	Fechada (Construção)	Ainda não fazia parte do quadro	Ainda não fazia parte do quadro	Ainda não fazia parte do quadro

Fonte: Elaborada pelos autores, com base nos dados coletados no Saeb.

Na tabela 1, podemos identificar as notas obtidas pelas escolas antes e depois da gestão militar na disciplina de Língua Portuguesa, dados que constam no site do Saeb, responsável por elaborar a avaliação em larga escala das escolas brasileiras. Identificamos, mediante os dados contidos no Saeb, que nenhuma escola atingiu a média de proficiência, tanto antes da gestão militar quanto depois. A EMEF ECIM Terfina Rocha Ferreira, por conta das obras na estrutura da instituição, ficou 3 anos fechada e não participou da avaliação neste período, todavia o último ano de

participação, no período letivo de 2015, obteve uma pontuação maior do que em 2023, primeiro ano do modelo cívico militar. Já a EMEF ECIM Dr. Afonso Schwab fez uma pontuação em 2023 (primeiro ano da gestão) menor do que em 2017. A EMEFTI ECIM Cel PM Orlady Rocha, inaugurada em 2022, alcançou a maior nota na avaliação, todavia não atingiu a média, apesar de ter ficado bem próximo de alcançá-la.

Tabela 2 – Tabela de pontuação das escolas cívico-militares de Cariacica na disciplina de Matemática nas provas do Saeb de 2015 a 2023.

Escola/Ciclo Saeb	**Ciclo 2023**	**Ciclo 2021**	**Ciclo 2019**	**Ciclo 2017**	**Ciclo 2015**
Afonso Schwab	Nota: 261,65 Média: 265,55	Fechada (Reforma)	Nota: 245,49 Sem média	Nota: 268,19 Sem média	Nota: 240,19 Média: 252,60
Terfina Rocha	Nota: 237,94 Média: 249,11	Fechada (reforma)	Fechada (Reforma)	Fechada (Reforma)	Nota: 237,21 Média: 253,21
Cel. Orlady Rocha	Nota: 284,87 Média: 273,92	Fechada (Construção)	Ainda não fazia parte do quadro	Ainda não fazia parte do quadro	Ainda não fazia parte do quadro

Fonte: Elaborada pelos autores, com base nos dados coletados no Saeb.

A tabela 2 representa as notas dos alunos na disciplina de Matemática. Diferente da disciplina de Língua portuguesa, uma única escola conseguiu alcançar a média de proficiência em Matemática em 2023, ou seja: a EMEFTI ECIM Cel PM Orlady Rocha Filho, escola que também funciona em tempo integral. A EMEF ECIM Dr. Afonso Schwab, ainda sobre a disciplina de matemática, não conseguiu alcançar a média em 2023, porém, antes de ser militarizada, conseguiu realizar o feito em 2017. A EMEF ECIM Terfina Rocha Ferreira, levando em consideração as

avaliações dos anos de 2015 e 2023, permaneceu com a mesma pontuação.

CONCLUSÃO

Pelos dados analisados podemos concluir que a estrutura ideológica das escolas cívico-militares, mesmo com investimentos maiores em relação ao ensino regular, não atingiu as metas estabelecidas pelo Sistema de Ensino, sendo um viés para uma prática ideológica que vai na contramão de uma escola democrática.

Segundo Teixeira (2009):

> Há educação e educação. Há educação que é treino, que é domesticação. E há educação que é formação do homem livre e sadio. Há educação para alguns, há educação para muitos e há educação para todos. A democracia é o regime da mais difícil das educações, a educação pela qual o homem, todos os homens e todas as mulheres aprendem a ser livres, bons e capazes. A educação faz-nos livres pelo conhecimento e pelo saber e iguais pela capacidade de desenvolver ao máximo os nossos poderes inatos (Teixeira, 2009, p. 106-107).

Nesse contexto, as escolas cívico-militares falham em não promover um ambiente educacional inclusivo e participativo, essencial para o desenvolvimento pleno de cidadãos com habilidade de questionamento. Deste modo, a pesquisa aponta a necessidade de repensar e reavaliar o modelo proposto, visando garantir uma educação verdadeiramente democrática e alinhada com os princípios de uma formação integral e crítica. Sendo assim, o currículo quando parte de uma perspectiva cívico-militar, no exemplo de Cariacica, que não concede uma abertura para o debate na sua construção, tende a reproduzir um comportamento contra a democracia.

No decorrer da pesquisa, buscamos estudar o modelo não só no que diz respeito ao ambiente criado com o ensino militar, mas também apontar os resultados obtidos em avaliação de larga escala

para apontarmos a viabilidade ou não do ensino militar. Nesta perspectiva, analisamos os indicadores do Saeb e chegamos ao consenso de que não houve uma melhora no rendimento dos alunos, e que algumas avaliações foram mais satisfatórias antes da militarização das escolas.

Diante das representações encontradas ao longo da pesquisa sobre a militarização das escolas em território capixaba, sobretudo em solo cariaciquense, buscamos não somente desmembrar as questões usadas como base para a inviabilização do projeto, mas também trabalhamos na tentativa de enxergar alguma alternativa para a melhoria do nosso ambiente educacional e uma provável melhoria para a nossa comunidade escolar, e o indicador do Saeb foi um importante divisor de águas para essa questão. Em contrapartida, apesar dos resultados em relação ao modelo cívico-militar não ter sido satisfatório, encontramos, mediante a imprensa e o próprio Inep, indicadores mais satisfatórios entre as escolas em tempo integral do Espírito Santo, mostrando que o estado avançou no ensino fundamental, tendo o ensino médio como destaque e, sobretudo, a ótima participação das escolas em tempo integral nessas avaliações.

Em suma, deixamos em aberto a possibilidade de uma nova análise e estudo, abrindo o horizonte para novas perspectivas educacionais e de modelo de gestão educacional, pois, será que existe alguma mudança a ser feita para a melhoria e viabilização da escola cívico-militar? A escola em tempo integral dispõe de melhores condições, sobretudo no currículo do modelo, para alcançar melhores resultados? Ou uma junção entre os dois modelos e um maior diálogo pode construir um ensino mais satisfatório?

A educação é um universo de possibilidades, e a reflexão para a melhoria deve ser contínua.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 9.394, De 20 de Dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília – DF: PLANALTO, 1996. BRASIL. Governo federal lança programa para implantação de escolas cívico- militares. Ministério da Educação.

Brasília – DF: MEC. 2019. BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep)**.** Sistema de Avaliação da Educação Básica: Acesso público ao Boletim da Escola. Brasília, DF, 2023. Disponível em: http://saeb. inep.gov.br/saeb/resultado-final-externo.

CRESWELL, John W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativos, quantitativo e misto**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.

ESPÍRITO SANTO. SEDU/ES – Secretária de Educação do Espírito Santo. Disponível em: https://sedu.es.gov.br/curriculo-do-espirito-santo. Acesso em: 27 set. 2024

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. São Paulo: Paz e Terra, 1967.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

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

GOBBO, Elaine Dal. **Lei que amplia escolas militares em Cariacica foi feita sem diálogo**. Século Diário. Disponível em: https://seculodiario.com.br/educacao/lei-que-permite-ampliarescolas-militares-foi-feita-sem-dialogo-diz-sindicato/. Acesso em: 27 set. 2024.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Metodologia Científica**. 8. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

OLIVEIRA, Eduardo A. M.; BAPTISTA, Alcimeri C. D.; OLIOSA, Durvalina. M. S. **Escolas militarizadas nos municípios do estado**

do Espírito Santo (2019 a 2023). Revista Contribuciones A Las Ciencias Sociales, São José dos Pinhais, v.16, n.10, p.23496-23509, 2023. Disponível em: https://ojs.revistacontribuciones.com/ojs/index.php/clcs/article/view/2783/1910. Acesso em: 13 nov. 2024.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade:** uma introdução às teorias do currículo. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

TEIXEIRA, Anísio Spínola. **Educação é um direito**. Rio de Janeiro: Editora UERJ, 2009.

DIVERSIDADE DE ENSINO NA BNCC: DESAFIOS E POSSIBILIDADES PARA O ENSINO-APRENDIZAGEM NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL[1]

Humberto Barbosa Rampinelli
Jean Sebastian Teixeira Rissaris
Nadia Juliana Rodrigues Serafim

INTRODUÇÃO

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), ao se consolidar como documento de caráter normativo, tem como objetivo principal nortear a educação básica brasileira, promovendo a igualdade de oportunidades e a qualidade do ensino. Além disso, como política estruturante,

> [...] a BNCC integra a política nacional da Educação Básica e vai contribuir para o alinhamento de outras políticas e ações, em âmbito federal, estadual e municipal, referentes à formação de professores, à avaliação, à elaboração de conteúdos educacionais (Brasil, 2018, p.8).

Entretanto, é amplamente reconhecido que a implementação da Base no espaço escolar enfrenta uma série de desafios e que, para superá-los, é fundamental que professores e gestores escolares tenham o conhecimento e apropriação das suas diretrizes, de modo que promovam um trabalho colaborativo de enfrentamento às resistências existentes.

Ao transitar principalmente nos anos finais do ensino fundamental, a BNCC se depara com a diversidade de ritmos de aprendizagem entre os estudantes, demandando dos professores

[1] https://doi.org/10.51795/978652652175599123

estratégias pedagógicas adaptadas para atender às necessidades individuais de cada um. Isso nos leva a pensar que a sua implementação exige um olhar atento para as especificidades de cada contexto escolar, reconhecendo que a diversidade educacional não é apenas uma questão de adaptar conteúdos, mas também de promover uma cultura de respeito e valorização das diferenças. Isso inclui considerar as necessidades de estudantes com diferentes habilidades, origens culturais, condições socioeconômicas e estilos de aprendizagem.

O documento também abre espaço para que as escolas possam explorar metodologias ativas (Moran, 2018) que atendam aos diferentes ritmos de aprendizagem. A personalização do ensino, por meio de abordagens como a aprendizagem baseada em projetos e o uso de tecnologias digitais, por exemplo, permite que os estudantes avancem no seu próprio ritmo, promovendo um aprendizado mais significativo e alinhado às suas necessidades individuais. Essas metodologias, ao serem incorporadas ao cotidiano escolar, não apenas atendem às diretrizes da Base, mas também incentivam a autonomia e a responsabilidade dos estudantes pelo seu próprio processo de aprendizagem, aspectos essenciais para o desenvolvimento integral. Além do mais, a flexibilidade dessas abordagens proporciona sua adaptação a diferentes contextos escolares, atendendo às especificidades sociais e culturais de cada comunidade educativa, o que colabora para a construção de uma educação mais inclusiva e equitativa.

É importante destacar que a organização da BNCC para os anos finais do ensino fundamental revela diversas fragilidades e limitações. Entre essas, a generalização das diretrizes se destaca, pois não leva em conta as especificidades e realidades locais das escolas. Isso dificulta a aplicação prática das orientações, resultando em um atendimento insuficiente às demandas educacionais. Embora o documento promova e defenda a educação inclusiva, suas diretrizes falham ao não oferecerem orientações claras e detalhadas para que professores possam atender

adequadamente às demandas de estudantes com deficiências ou dificuldades de aprendizagem (Calazans; Silva; Nunes, 2021).

Diante disso, acreditamos que a formação continuada de professores é um elemento essencial para fomentar um trabalho pedagógico efetivo, alinhado às diretrizes do documento. Professores com acesso a processos formativos conectados a sua prática cotidiana podem identificar melhor as necessidades individuais de seus estudantes e aplicar estratégias pedagógicas que fomentem um ambiente inclusivo e colaborativo. Para isso, a formação deve ir além da compreensão teórica das competências, abrangendo práticas pedagógicas que promovam a equidade, o respeito às diferenças e o desenvolvimento das potencialidades de todos.

Também nos chama atenção, na BNCC, a falta de um sistema claro de avaliação e monitoramento, que pode muitas vezes comprometer a eficácia de sua implementação, uma vez que não existem mecanismos adequados para acompanhar o impacto das diretrizes nas escolas. Ao trazer também a proposta de uma abordagem cada vez mais interdisciplinar, vista como inovadora, sua organização se tornou, sobretudo, desafiadora para professores acostumados a trabalhar com disciplinas isoladas, e a ausência de orientações práticas sobre como realizar essa integração tem resultado em uma aplicação superficial do conjunto de habilidades norteadoras.

É fundamental que as políticas públicas ofereçam suporte às escolas na superação dos desafios associados à implementação da Base, especialmente em contextos em que a diversidade de ritmos de aprendizagem é mais acentuada. A alocação de recursos humanos e materiais adequados, a garantia de infraestrutura física, tecnológica e o suporte contínuo aos professores são aspectos que podem determinar o êxito ou dificultar a organização de estratégias de ensino às realidades locais. A construção de uma rede de apoio que envolva gestores, professores, famílias e comunidade é indispensável para que a BNCC cumpra seu papel de promover uma educação inclusiva, equitativa e de qualidade para todos os estudantes.

Devemos reconhecer também que, apesar das limitações existentes, a Base oferece diversas potencialidades que podem ser exploradas para transformar o processo de ensino-aprendizagem. Um aspecto importante é a valorização da diversidade, que possibilita às escolas adaptar suas práticas para atender às especificidades de seus estudantes, promovendo, assim, um ambiente de aprendizagem mais inclusivo. Além disso, a ênfase nas competências gerais possibilita preparar os estudantes para os desafios contemporâneos, desenvolvendo habilidades essenciais como pensamento crítico e colaboração.

Assim, o tema central deste artigo, que compõe o trabalho final do curso de Pós-Graduação Especialização em Currículo e Ensino na Educação Básica, parte do pressuposto de apresentar as potencialidades oferecidas pelo documento, a partir das competências gerais, na promoção do processo de ensino-aprendizagem adaptado aos mais diversos ritmos, para estudantes dos anos finais do ensino fundamental.

O objetivo central, portanto, é compreender como essas competências podem ser trabalhadas, considerando os vários ritmos existentes no espaço escolar, para promover uma educação que respeite e valorize as diferenças, de modo que contribua para o desenvolvimento integral dos estudantes, e garanta uma educação inclusiva e equitativa. Assim, partiremos de uma questão que norteará toda a produção escrita: Considerando o contexto da diversidade educacional na atualidade, como a BNCC pode contribuir para os diversos ritmos de aprendizagem dos(as) estudantes dos anos finais do ensino fundamental? Quais são as suas possibilidades e desafios?

Para responder a essa questão, primeiramente será apresentada uma breve descrição da Base, seu propósito na educação básica brasileira e a relevância das competências gerais; em seguida, buscaremos destacar a importância da figura do professor na oferta de possibilidades de ensino às necessidades individuais, partindo de referenciais teóricos relevantes à área da educação; e por fim, promover uma reflexão de estratégias

educacionais concretas para a superação de desafios/barreiras no processo de ensino-aprendizagem dos estudantes dos anos finais do ensino fundamental.

A proposição do artigo se baseia principalmente nos estudos de Lev Vygotsky (2007), especialmente seu conceito de "Zona de Desenvolvimento Proximal" (ZDP), que destaca a importância da mediação e do apoio no processo de aprendizagem. Vygotsky (2007) defende que o aprendizado ocorre em um contexto social e que a interação com outras pessoas é fundamental para o desenvolvimento cognitivo. Essa perspectiva é particularmente relevante para a análise da BNCC, pois destaca a necessidade de práticas pedagógicas que considerem as diferenças individuais e promovam a colaboração e a mediação no ambiente escolar.

A pesquisa adotará uma abordagem qualitativa, fundamentada na perspectiva de Demo (2004), que discute a importância da prática pedagógica e da reflexão crítica no processo de ensino-aprendizagem, enfatizando a necessidade de compreender as experiências dos estudantes de maneira qualitativa. Assim, estabelecemos um paralelo entre a Base, que serve como um documento orientador, e o referencial teórico que embasa nossa análise. Demo (2004) argumenta que ser professor é cuidar para que o estudante aprenda, o que se alinha com a proposta de uma abordagem centrada nas necessidades individuais de aprendizagem.

O estudo focará na análise documental e na revisão da literatura, explorando os conceitos, teorias e diretrizes educacionais presentes na BNCC. Isso incluirá a análise de textos oficiais, artigos acadêmicos, fragmentos de livros e outros materiais que discutem formas de atender às diferenças no processo de aprendizagem e promover a diversidade educacional. Essa abordagem permitirá compreender as competências da Base e sua aplicação prática, oferecendo uma visão ampla sobre como elas podem contribuir para um ensino mais adaptado às especificidades dos anos finais do ensino fundamental.

TRAJETÓRIA DA BNCC, COMPETÊNCIAS E DIVERSIDADE

Nesse primeiro momento, apresentaremos, de modo geral e numa perspectiva histórico-crítica, a trajetória de implantação da Base Nacional Comum Curricular, realizando uma avaliação dos aspectos que contribuem para a construção dos currículos estaduais e municipais, no que se refere ao campo das competências e diversidade do processo de ensino-aprendizagem.

Segundo o Ministério da Educação (MEC), a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento normativo que estabelece as aprendizagens essenciais que todos os estudantes devem desenvolver nas etapas da educação básica, incluindo Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, assegurando seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento (Brasil, 2018). A ideia de criar uma base curricular não é nova, pois a Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9394/1996; Brasil, 1996) e o Plano Nacional de Educação (Lei nº 13005/2014) já previam a definição de uma unidade curricular nacional para garantir a integração curricular da educação básica oferecida pelos entes subnacionais no país (Costa; Farias; Souza, 2019).

A primeira versão do documento orientador foi lançada pelo MEC em setembro de 2015, com o objetivo de promover discussões e diálogos entre pesquisadores, educadores e a sociedade em geral, visando à elaboração de uma segunda versão mais abrangente. Essa versão foi apresentada em seminários e fóruns educacionais e também esteve disponível para consulta pública on-line (Alves; Oliveira, 2022). Já em maio de 2016, uma segunda versão foi disponibilizada, ainda em fase de consulta, e, posteriormente, em abril de 2017, o MEC apresentou a terceira versão, que abrangeu de forma mais completa as etapas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, para avaliação do Conselho Nacional de Educação (CNE). Após a aprovação, essa versão foi enviada para homologação pelo MEC, que ocorreu em dezembro do mesmo ano,

estabelecendo o ano de 2020 como prazo de implantação para estados e municípios.

É importante ressaltar que, durante esse período, o MEC orientou estados e municípios a realizarem, em regime de colaboração, ações para estudar os referenciais curriculares, revisão e elaboração de novos currículos, movimentos de formação continuada com professores e atualização dos Projetos Políticos Pedagógicos e materiais didáticos, entre outras iniciativas (Brasil, 2020). Em dezembro de 2018, a versão atual da base foi homologada, incluindo a etapa do Ensino Médio (Brasil, 2018).

No entanto, a realidade enfrentada pelas redes de ensino do país naquele momento foi marcada por diversos entraves, como a falta de recursos físicos, materiais e humanos adequados. Isso limitou a realização de formações continuadas de qualidade e a atualização dos currículos, resultando em uma aplicação superficial das orientações; a resistência à mudança por parte de alguns profissionais das escolas, somada à diversidade das realidades locais, dificultava a adaptação das diretrizes às necessidades específicas de cada contexto escolar. Além disso, a ausência de um sistema avaliativo de monitoramento comprometia a eficácia das ações, tornando desafiador o acompanhamento do impacto da implantação. Esses fatores evidenciaram a necessidade de se criar um suporte contínuo e de uma abordagem mais personalizada para garantir que as propostas de trabalho apontadas pelo MEC se concretizassem.

É amplamente reconhecido que o processo de elaboração da BNCC foi marcado por intensos debates e disputas ideológicas e políticas, envolvendo diversos atores, incluindo representantes do governo, empresários e membros da sociedade civil. Esses aspectos são importantes para entender o contexto da política educacional brasileira durante a elaboração do documento e os impactos de sua implementação nos estados e municípios. Não podemos desconsiderar como as visões de diferentes governos e grupos políticos partidários influenciam na criação dos textos oficiais, assim como os interesses dos diversos envolvidos nesse processo

(Alves; Oliveira, 2022). Também destacamos a importância, para este estudo, de compreender o processo de produção da BNCC, uma vez que buscamos analisar sua viabilidade frente à diversidade de ensino, marcada por diferentes ritmos de aprendizagem.

Nas versões iniciais de 2015 e 2016, a normativa curricular foi desenvolvida para assegurar o que já estava previsto na legislação educacional brasileira. Já nas versões de 2017 e 2018, passou a se apresentar como um documento voltado para a formação integral do indivíduo e a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva, fundamentando-se na ideia de competência como um princípio pedagógico essencial. Essa competência é entendida como a habilidade do estudante de mobilizar e aplicar seus conhecimentos para resolver problemas que encontra (Alves; Oliveira, 2022).

As duas versões mais recentes da Base destacam que a noção de competência está fundamentada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), mas também se faz presente em muitas reformas curriculares ao redor do mundo. Além disso, a avaliação por competências é uma realidade presente tanto nas avaliações internacionais como o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA), quanto nas nacionais, incluindo o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), a Prova Brasil e o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) (Costa; Farias; Souza, 2019).

A terceira e última versão do instrumento normativo destacou a importância de um currículo que integre competências, contextualização e interdisciplinaridade (Costa; Farias; Souza, 2019). Nela, as competências são descritas como

> a mobilização de conceitos (incluindo conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para enfrentar desafios complexos da vida cotidiana, do exercício pleno da cidadania e do ambiente de trabalho (Brasil, 2018).

O documento apresenta ainda dez competências gerais para a educação básica e destaca que essas competências têm guiado o currículo em diversos países, assim como na maioria dos estados e municípios brasileiros. Elas representam uma dimensão tanto humana quanto jurídica em relação aos direitos de aprendizagem dos estudantes (Brasil, 2018), indo além dos conteúdos tradicionais e promovendo o desenvolvimento integral dos estudantes em aspectos cognitivos, emocionais, culturais e sociais.

Entendemos assim que as competências gerais definidas pela BNCC orientam o currículo escolar, permitindo que os professores estejam conectados à realidade educacional apresentada pelo século XXI. Com base nisso, é possível pensar e desenvolver metodologias que estimulem os estudantes a aplicarem o conhecimento adquirido na construção de uma sociedade mais justa e democrática.

Enquanto mediador no processo de aprendizagem, o professor tem um papel fundamental na promoção do desenvolvimento do pensamento científico, crítico e criativo. Também contribui para disseminar a valorização da diversidade cultural, do uso de diferentes linguagens na comunicação, da integração da cultura digital em trabalhos e projetos de vida e do desenvolvimento da capacidade argumentativa, baseada em dados e informações confiáveis. Além disso, incentiva o reconhecimento da importância do autoconhecimento, do autocuidado e da prática da empatia, cooperação, responsabilidade e cidadania (Silva, 2022).

Nesse contexto, é essencial que estados e municípios fortaleçam a formação continuada de professores, com foco na Base, criando um ambiente favorável ao compartilhamento de ideias e aprendizados plurais. Esse processo, desenvolvido ao longo do ano letivo e orientado pelas competências gerais do documento, permite a troca de experiências e reflexões sobre as práticas pedagógicas, promovendo um aprendizado colaborativo. Ao abrir espaço para relatos de experiências, os docentes exploram diferentes abordagens de ensino e reconhecem a pluralidade de ritmos e estilos de aprendizagem.

Além disso, a formação continuada proporciona aos professores ferramentas e metodologias inovadoras, capacitando-os a enfrentar os desafios do cotidiano escolar e a implementar estratégias que favoreçam um ensino mais dinâmico e de qualidade.

Embora a BNCC apresente uma perspectiva positiva e didático-pedagógica no desenvolvimento de competências, é fundamental reconhecer que estamos vivendo um período de crescente influência de organismos internacionais, especialmente aqueles alinhados a uma visão neoliberal, que impactam diretamente as políticas educacionais (Ferreira, 2015). Isso acontece porque a noção de competências está intrinsecamente ligada à qualificação e capacitação profissional oriundas do ensino técnico (Conceição; Eça; Pedro, 2022).

Nesse sentido, pode-se afirmar que há uma intencionalidade política em promover a formação de indivíduos com base no desenvolvimento de competências, visando a preparar os estudantes não apenas para a vida, mas também para o mercado de trabalho. O professor, como componente essencial do processo, desempenha o papel de mediador entre o saber e o estudante, fortalecendo a conexão entre a aprendizagem e as demandas sociais e profissionais. Para que o estudante se constitua de forma integral na sociedade, e não apenas para o campo do trabalho, é essencial que ele tenha acesso aos conhecimentos científicos e culturais acumulados historicamente pela humanidade, permitindo-o compreender criticamente a realidade e participar ativamente das diversas esferas sociais (Saviani, 2008).

Significa dizer que a formação integral envolve não apenas a aquisição de habilidades técnicas, mas também o desenvolvimento de competências humanas, como a reflexão ética, a empatia e o engajamento cidadão. Dessa forma, a educação precisa e deve contemplar saberes que conectem as experiências escolares com a vida social e comunitária, promovendo um currículo que valorize tanto a diversidade cultural quanto os princípios de equidade e justiça social.

Segundo Perrenoud (2000), as competências consistem em um conjunto de diversos conhecimentos que são ativados em resposta a situações que demandam soluções. O autor destaca que seu desenvolvimento depende da presença de saberes, pois a competência envolve mobilizá-los de forma consciente e eficaz. Assim, para ser considerado competente, é essencial aplicar esses conhecimentos na resolução de problemas específicos, sem se limitar a esses saberes.

No que se refere às competências da aprendizagem escolar, é importante que a prática pedagógica do professor, tanto dentro quanto fora da sala de aula - incluindo suas ações, estratégias didáticas e propostas de planejamento - esteja alinhada, de forma crítica e reflexiva, às competências gerais do instrumento normativo. Essa conexão é fundamental, pois permitirá que os estudantes, ao longo do processo de ensino e aprendizagem, compreendam o que realmente desejam "saber" e, assim, desenvolvam a capacidade de aplicar esse conhecimento para resolver os desafios que encontrarão na vida.

A BNCC também ressalta a importância de considerar os diferentes ritmos e estilos de aprendizado e promover práticas de ensino inclusivas. A diversidade é um dos principais preceitos da base, que valoriza as variadas formas de conhecimento e experiências. Portanto, o documento enfatiza a importância de

> valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade (Brasil, 2018, p.9).

Essa é uma visão que dialoga com a ideia da diferenciação pedagógica, que, segundo Tomlinson (2014), envolve moldar os conteúdos e práticas pedagógicas para responder às diferenças nas habilidades e interesses dos estudantes. De modo geral, o professor precisa ajustar seu método de ensino para respeitar essas

especificidades e garantir que todos avancem em sua aprendizagem. Assim, acreditamos que a diversidade da prática pedagógica pode ter um grande impacto na formação do processo educacional mais inclusivo e eficaz. Em uma sociedade marcada por disparidades sociais, culturais e cognitivas, uma grande parcela dos estudantes, sem dúvida, ainda está sob o peso das disparidades e exige intervenções educacionais adaptadas às suas particularidades.

É dessa maneira que, por meio da diferenciação pedagógica, o professor pode não apenas dar atenção às diferenças dos estudantes, mas também auxiliar na superação de obstáculos que restringem seu crescimento. A combinação dessas práticas pedagógicas com as teorias e abordagens de autores como Vygotsky (2007) e Tomlinson (2014), que acreditavam no valor crítico do contexto e da adaptação ao ensino, é extremamente importante para garantir que todos se desenvolvam, independentemente de suas características individuais.

Nesse sentido, a obra "Pedagogia da Autonomia" de Paulo Freire também contribui para essa discussão. O autor destaca a relevância da autonomia do estudante e o respeito aos seus conhecimentos prévios e contextos sociais. Para Freire (1996), a educação não deve ser vista como um processo de "depósito" de conhecimentos, mas como um diálogo em que professor e estudante aprendam juntos, construindo o conhecimento. Segundo ele, "ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção" (Freire, 1996).

Freire defende um ensino crítico-reflexivo, em que os métodos são ajustados à individualidade de cada aluno, permitindo assim que cada um alcance o máximo de seu potencial. O conceito é baseado no diálogo constante, na crítica do mundo e na construção de uma educação significativa, orientada para a consciência e a transformação.

Além disso, a abordagem de Lev Vygotsky sobre a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) destaca a importância da

mediação social na aprendizagem. Para o autor, o desenvolvimento cognitivo ocorre em dois níveis: o que o estudante já realiza de forma independente e o que pode alcançar com o suporte de um professor ou colega mais experiente (Vygotsky, 2007). Assim, estratégias pedagógicas que considerem a diversidade de estilos e necessidades dos estudantes são essenciais para potencializar seu aprendizado.

Em síntese, as concepções de Vygotsky, Tomlinson e Paulo Freire fundamentam uma educação inclusiva e flexível, que reconhece as particularidades de cada aprendiz. Um ensino diversificado estimula o desenvolvimento cognitivo, social e cultural, promovendo um ambiente escolar mais equitativo e significativo.

Embora elaborada posteriormente, a BNCC se alinha a essas perspectivas ao recomendar práticas pedagógicas que valorizam a diversidade e a adaptação às necessidades individuais. O documento reforça princípios defendidos por esses teóricos, enfatizando um ensino que favoreça o desenvolvimento integral dos estudantes e um aprendizado significativo.

FORMAÇÃO DOCENTE E O PAPEL DO EDUCADOR NA IMPLEMENTAÇÃO CURRICULAR

Para tratarmos sobre os ritmos de aprendizagem, suas possibilidades e desafios, procuramos adotar, no transcorrer desse tópico, uma metodologia de pesquisa qualitativa, que envolveu a busca e análise de uma variedade de fontes acadêmicas e documentos oficiais. Inicialmente, foram realizadas pesquisas em bases de dados acadêmicas, como Google Scholar, Scielo e Portal de Periódicos da CAPES, utilizando palavras-chave relacionadas ao tema, como "ritmos de aprendizagem", "diversidade de ensino", "BNCC" e "estratégias pedagógicas". Essa abordagem permitiu a identificação de artigos que discutem as especificidades do ensino na etapa do Ensino Fundamental, mais acentuada nos Anos Iniciais, mas com margem à reflexão para os Anos Finais, bem

como as diretrizes da Base Nacional Comum Curricular e suas implicações para a prática pedagógica.

Além da pesquisa em bases acadêmicas, a análise incluiu documentos oficiais do Ministério da Educação (MEC) e publicações de instituições educacionais que abordam a implementação da base e suas orientações para a diversidade de ritmos de aprendizagem. Esse levantamento foi fundamental para compreender o contexto normativo e as diretrizes propostas para a educação básica no Brasil. Para enriquecer a fundamentação teórica do artigo, foram incluídas referências da área da educação, como Vygotsky e Paulo Freire, cujas teorias sobre o desenvolvimento e a aprendizagem contribuíram significativamente para a discussão. A combinação dessas fontes permite uma reflexão crítica sobre as possibilidades e desafios enfrentados na prática escolar.

Nas "brechas" da BNCC, surgem práticas pedagógicas inovadoras que ressignificam o currículo normativo. Por exemplo, projetos interdisciplinares que conectam saberes locais às diretrizes curriculares têm se mostrado positivos em atender às necessidades específicas dos estudantes, demonstrando ser possível promover uma educação mais criativa e inclusiva e subverter as limitações impostas pela padronização.

No entanto, precisamos admitir que as condições enfrentadas pelos professores, na atualidade, nem sempre favorecem um ensino de qualidade. Contudo, mesmo diante dessas questões, que por vezes dificultam as práticas docentes - como os desafios físicos, estruturais e materiais enfrentados no espaço escolar - existem diversas estratégias que podem ser utilizadas para facilitar a mediação entre o conhecimento e o aprendizado (Oliveira, 2016). É igualmente importante ter em mente a relação entre o tempo escolar e os outros tempos vividos pelos estudantes, e como esses contextos têm influenciado cada vez mais o processo de ensino-aprendizagem.

No ambiente escolar, devemos considerar a situação histórico-social em que cada estudante está inserido (Oliveira, 2016), e que, não sendo todos iguais, não possuem as mesmas condições e

oportunidades. Cada um interpreta, dá significado, age, pensa e sente de maneiras diferente e particular, com isso recebe diferentes tratamentos ao longo do tempo e nas diversas culturas inseridas (Oliveira; Teixeira, 2002). Também é preciso compreender que as transformações apresentadas nas funções psicoemocionais que ocorrem nas interações e nas condições sociais resultam em uma configuração complexa dos processos de desenvolvimento, impactando a formação da singularidade de cada um. Assim, cada indivíduo carrega consigo uma trajetória única de percepção do mundo (Oliveira, 2016).

Vygotsky (2007) dedicou-se à investigação e ao desenvolvimento das funções superiores do indivíduo, buscando compreender as leis fundamentais do desenvolvimento psicológico, com foco nas condições sociais que historicamente moldam esses processos. Segundo ele, a criança inicia seu aprendizado antes de ingressar na escola, mas o que ela aprende nesse ambiente introduz novos elementos ao seu desenvolvimento (Oliveira, 2016).

A aprendizagem, portanto, é um aspecto essencial para o crescimento do ser humano como um ente social e cultural, pois ativa os mecanismos psicológicos que o compõem (Vygotsky, 2007). Assim, ao abordar o momento em que um indivíduo se encontra entre níveis variados de autonomia na resolução de problemas, o autor introduziu o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP). Essa zona representa a distância entre dois níveis de desenvolvimento humano: o real, que abrange as conquistas já dominadas pela criança, e o potencial, que se refere ao que a criança pode alcançar com a ajuda de outros.

Outro ponto a ser considerado é a influência da afetividade no processo de aprendizado. Ela está diretamente relacionada ao entendimento de que a aprendizagem é uma experiência social e relacional. As emoções desempenham um papel central na criação do conhecimento, impactando diretamente a motivação e o interesse. Da mesma forma, um ambiente de suporte e afeto é fundamental para possibilitar a aprendizagem significativa. A

afetividade produz não só a curiosidade e o comprometimento, mas também gera ligações emocionais importantes entre o professor e o estudante. Segundo Wallon (2007), as interações emocionais são vitais para o desenvolvimento cognitivo, pois a afetividade atua como um mediador importante na maneira como os estudantes processam informações e se relacionam com o conteúdo educacional.

Nesse contexto, entendemos que a escola se destaca como um espaço fundamental para instruir e trabalhar o conhecimento construído historicamente. Para que o professor possa direcionar o ensino de forma satisfatória e sobretudo significativa, é imprescindível que ele conheça o nível de desenvolvimento de seus estudantes. Isso permite que ele os provoque a avançar em situações que, de outra forma, não ocorreriam espontaneamente (Oliveira, 2010). Podemos dizer assim que, a natureza da aprendizagem humana, sendo essa social e relacional, implica que tudo o que internalizamos em nossas interações sociais se torna parte do nosso aprendizado, mediado por instrumentos que facilitam a realização das atividades (Oliveira, 2016).

Entretanto, sabemos que a escola frequentemente impõe um mesmo ritmo de aprendizagem a todos, desconsiderando as respostas diferenciadas que cada um pode ter a essa imposição, dado que os modos de aprendizagem são heterogêneos (Oliveira, 2016). Para garantir um bom aproveitamento por todos, é necessário diversificar o tempo de ensino-aprendizagem. O professor, nesse sentido, é o responsável por organizar o tempo na sala de aula, planejando, coordenando e explorando o espaço físico e os recursos didáticos disponíveis, com o objetivo de promover um ambiente que favoreça a aprendizagem. Assim, a consideração da dimensão emocional do aprendizado se torna essencial para a promoção de um ensino mais eficiente e inclusivo, alinhando-se à necessidade de um planejamento diversificado que atenda às particularidades individuais e às necessidades específicas de todos.

Nos anos finais do ensino fundamental, muitos professores enfrentam desafios significativos em relação às práticas

pedagógicas, especialmente ao lidar com estudantes entre 11 e 15 anos que têm dificuldades em acompanhar o ritmo da turma. Nesse contexto, o papel do professor se torna fundamental, conforme destaca Vygotsky (2007), pois ele deve oferecer assistência e recursos que permitam a cada um alcançar níveis de conhecimento mais elevados do que conseguiriam de forma autônoma, dentro de sua Zona de Desenvolvimento Proximal. Essa abordagem é fundamental para garantir que todos progridam em seu aprendizado.

A partir dessa perspectiva, é essencial que o professor dos anos finais leve em consideração a necessidade de um planejamento diversificado, que contemple atividades que atendam ao pleno desenvolvimento e às necessidades individuais dos estudantes. Piaget (1990) enfatiza que a aprendizagem é um processo de construção individual, em que cada estudante interpreta a realidade de maneira única. Assim, os processos de aprendizagem vão além do simples estímulo e resposta, refletindo mudanças em estruturas cognitivas cada vez mais complexas. É fundamental que o professor reconheça que, mesmo nos anos finais do ensino fundamental, cada estudante possui estratégias cognitivas distintas que impulsionam suas aprendizagens (Neves; Jung; Luz, 2020).

Montessori (2010) argumenta que a educação deve ir além da mera transmissão de conhecimentos, buscando desenvolver as potencialidades humanas. Para isso, é necessário que os estudantes tenham a liberdade de expressar seus pensamentos e dificuldades, criando um ambiente que favoreça seu desenvolvimento intelectual no seu próprio tempo. Além disso, é vital que o professor conheça tanto a turma quanto a comunidade em que está inserido, para que possa desenvolver atividades conectadas à vida sociocultural dos estudantes, promovendo a cooperação entre eles (Neves; Jung; Luz, 2020).

Freire (1991) sinaliza que a escola deve considerar as experiências trazidas pelos estudantes, transformando-se em um espaço de respeito tanto para estes quanto para professores e comunidade escolar (Neves; Jung; Luz, 2020). Para ele, é

imprescindível que os estudantes e a comunidade sejam ouvidos, permitindo que se tornem parte ativa do processo de aprendizagem. Essa abordagem não apenas enriquece o ambiente escolar, mas também contribui para a formação de um espaço onde todos se sintam valorizados e respeitados, o que é essencial para um aprendizado significativo e inclusivo.

Sabemos que para isso acontecer é necessário o comprometimento por parte de instituições governamentais da educação, ofertando formação continuada de qualidade, tempo para planejamento e melhores condições de trabalho, uma vez que promover aprendizagens significativas para uma turma exige a adoção de diferentes metodologias. O professor, ao mediar essas aprendizagens, deve reconhecer sua responsabilidade diante dos desafios que surgem ao longo do ano letivo (Neves; Jung; Luz, 2020). Esses desafios podem ser superados, por exemplo, com a inserção de abordagens lúdicas em sala de aula, utilizando recursos como painéis, jogos e mídias digitais, que têm o potencial de enriquecer o processo de ensino-aprendizagem.

Entretanto, é importante reconhecer que, nos anos finais do ensino fundamental, a inserção do lúdico nem sempre é uma tarefa simples para alguns professores. Muitos o associam apenas ao ato de brincar, o que pode ser visto como inadequado em um ambiente escolar que prioriza o cumprimento de propostas curriculares pré-definidas, planos de aula e avaliações quantitativas. Em contrapartida, aqueles que compreendem a centralidade do lúdico no currículo conseguem integrá-lo de forma eficaz em suas aulas, favorecendo um aprendizado mais dinâmico e participativo.

Para além disso, é fundamental ao professor uma reflexão sobre a trajetória dos estudantes que vêm dos anos iniciais do ensino fundamental. Muitas vezes é preciso se perguntar: O que esses estudantes trazem consigo? Que tipo de estudante estou preparando para o ensino médio? Realizar reflexões como essas é fundamental para que nós, enquanto professores, possamos avaliar nossa prática em sala de aula, considerando tanto os aspectos positivos quanto os negativos de nossas abordagens.

É necessário também termos conhecimento das expectativas que permeiam a relação professor-aluno, que muitas vezes definem o que é considerado um "bom professor" e um "bom aluno". Como aponta Demo (2004), a visão tradicional muitas vezes valoriza aqueles que permanecem em silêncio, atentos às orientações do professor, sem questionar. No entanto, essa perspectiva deve ser desafiada, pois a verdadeira aprendizagem ocorre quando os estudantes são incentivados a expressar suas ideias e a participar ativamente do processo educativo, conforme defendido por Freire (1996) e outros educadores que priorizam a existência de um ambiente de respeito mútuo e, sobretudo, colaborativo.

Um exemplo de prática que contribui para o fortalecimento do processo de aprendizagem, respeitando o ritmo de cada indivíduo, é o hábito da leitura. Embora seja frequentemente associada à disciplina de Língua Portuguesa, sua importância se estende a todos os componentes curriculares. Não se trata apenas de ensinar a ler, mas de desenvolver estratégias e criar condições que permitam que os estudantes realizem sua própria aprendizagem, alinhando-se a seus interesses e necessidades. Como Saviani sugere, "o professor deve atuar como um estimulador e orientador da aprendizagem, onde a iniciativa principal deve partir dos estudantes" (Saviani, 1991, p. 21). Essa abordagem se alinha à visão de Freire (1996), que defende a criação de um ambiente de respeito e colaboração, no qual os estudantes são ouvidos e se tornam participantes ativos do processo educativo.

A experiência docente revela que a aprendizagem ocorre de formas e ritmos diversos, tornando indispensável a constante renovação das práticas pedagógicas. Para atender plenamente às necessidades dos estudantes, o educador precisa não apenas dominar estratégias de ensino, mas também cultivar um compromisso genuíno com a educação. Como destaca Freire (1996), é na paixão pelo ato de ensinar que se fortalece a disposição para aprender e transformar a prática educativa.

Estimular a leitura, seja em grupo ou individualmente, é fundamental para que os estudantes compreendam, imaginem,

ampliem seu vocabulário e desenvolvam o letramento em seu próprio ritmo. Reforçamos que a presença do lúdico nas aulas e no ambiente escolar é igualmente importante; sair da sala de aula, explorar novos espaços, questionar e interagir permite que criem hipóteses e troquem conhecimentos entre si (Neves; Jung; Luz, 2020). Essa abordagem lúdica, conforme discutido anteriormente, pode ser um desafio para alguns professores, mas é essencial para um aprendizado mais engajado.

Uma outra estratégia bastante positiva no processo de ensino-aprendizagem é a atividade auxiliada por um colega mais "experiente" (Oliveira, 2016). Muitas vezes, os estudantes podem se sentir mais à vontade para discutir suas escritas com um colega do que com o professor, reforçando a ideia de que ele não é o único detentor do saber na sala de aula. Muito pelo contrário, ele pode facilitar a mediação através da colaboração entre todos (Oliveira, 2016). Essa prática, muito utilizada nos anos iniciais do ensino fundamental, às vezes é abandonada nos anos finais, mas entendemos que ela é uma possibilidade necessária, sobretudo no contexto sócio emocional e cultural atual.

Assim, fica evidente que os ritmos de aprendizagem variam, tornando necessária uma metodologia diversificada. Não existe uma única forma de abordar aqueles que enfrentam dificuldades no processo de aprendizagem, pois as condições materiais e psicológicas de cada indivíduo são influenciadas por suas experiências e vivências, que vão além do contexto escolar, incluindo aspectos sociais, culturais e familiares (Oliveira, 2016).

Nesse contexto, o professor desempenha um papel fundamental no processo de ensino-aprendizagem. Como parte inerente desse processo, cabe a ele avaliar o nível de desenvolvimento real da turma. Com base nessa observação, ele pode realizar a mediação necessária para auxiliar os estudantes no desenvolvimento de suas potencialidades, sempre respeitando o ritmo individual de cada um (Oliveira, 2016).

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES COMPREENSIVAS

Neste artigo, procuramos discutir a importância da Base Nacional Comum Curricular no contexto da educação básica, com foco nos anos finais do ensino fundamental. A Base se apresenta como uma ferramenta fundamental para promover uma educação inclusiva e equitativa, reconhecendo a diversidade de ritmos e estilos de aprendizagem. Ainda que não tenha sido constituída de forma totalmente democrática, sobretudo pela falta de representatividade, ao enfatizar a valorização da individualidade, ela oferece um caminho para que as escolas adaptem suas práticas pedagógicas, criando um ambiente de aprendizado mais acolhedor.

Destacamos que a escola deve ser um espaço dinâmico que considere a história pessoal de cada estudante, bem como as especificidades do ambiente, que influenciam a apropriação do conhecimento (Oliveira, 2016). Torna-se essencial levar em conta não apenas os processos cognitivos e a procedência econômica dos estudantes, mas também as condições de vida e trabalho dos professores, promovendo um ambiente de aprendizado que respeite e valorize as particularidades de cada um.

Entretanto, ao longo da pesquisa, identificamos desafios consideráveis na implementação do documento normativo. A padronização das diretrizes, muitas vezes desvinculada das especificidades e realidades de cada escola, pode dificultar a aplicação das orientações. Além disso, a ausência de diretrizes específicas para atender estudantes com dificuldades de aprendizagem representa uma lacuna que precisa ser preenchida, especialmente diante da diversidade que caracteriza a educação atual.

Enfatizamos ainda o papel fundamental do professor como mediador do processo de ensino e aprendizagem. Ao perceber os ritmos do aprendizado e aplicar conceitos como a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) de Vygotsky, ele pode identificar as necessidades individuais e sugerir atividades que estimulem o desenvolvimento e progresso dos alunos. Portanto,

um planejamento diversificado é essencial para respeitar as particularidades de cada um.

Nesse cenário, a formação continuada aparece como um agente imprescindível para corroborar conosco no enfrentamento desses desafios. Investir em formação que une teoria e prática fará com que os professores possam usar estratégias mais diversificadas e adaptadas. A troca de experiências e reflexões ajuda a enriquecer o meio escolar, de forma que haja possibilidades reais de garantir que todos os estudantes tenham a oportunidade de aprender e se desenvolver plenamente.

Conforme discutido ao longo do artigo, a perspectiva freiriana nos convida a refletir sobre a educação como prática da liberdade. Em "Pedagogia da Autonomia", o autor oferece subsídios para que a escola se torne um espaço de construção coletiva e democrática, onde o respeito à diversidade e à singularidade de cada estudante seja central.

Nesse contexto, torna-se cada vez mais urgente que todos os atores do processo educacional atuem juntos, removendo as barreiras que inviabilizam essa realidade. Desse modo, a base cumprirá o seu papel de promover educação de qualidade, que respeite e valorize as diferenças dos estudantes, preparando-os integralmente para lidar com os desafios postos pelo mundo contemporâneo. O trabalho colaborativo, a valorização da autonomia e o respeito às vivências individuais formam uma educação que prepara não apenas para o progresso acadêmico, mas também para os desafios da vida em sociedade.

REFERÊNCIAS

ALVES, M. M. F.; OLIVEIRA, B. R. de. A trajetória da Base Nacional Comum Curricular (BNCC): análise dos textos oficiais. **Olhar de Professor**, [S. l.], v. 25, p. 1–21, 2022.

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

BRASIL. **Lei n° 9394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC):** educação é a base. Brasília, DF: MEC/CONSED/UNDIME, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Guia de Implementação da Base Nacional Comum Curricular:** orientações para o processo de implementação da BNCC. 2020.

CALAZANS, Di Paula Prado; SILVA, Daniela Oliveira Vidal da; NUNES, Cláudio Pinto. Desafios e controvérsias da Base Nacional Comum Curricular: a diversidade em questão. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 19, n. 4, p. 1650-1675, out./dez.2021.

CONCEIÇÃO, J. L. M.; EÇA, J. L. M.; SÃO PEDRO, J. B. Base Nacional Comum Curricular – BNCC: uma análise das competências gerais. **Revista Cocar**, Belém, v. 16, n. 34, p. 1-21, 2022.

COSTA, M. C. S.; FARIAS, M. C. G.; SOUZA, M. B. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a formação de professores no Brasil: retrocessos, precarização do trabalho e desintelectualização docente. **Movimento-Revista de Educação**, Niterói, ano 6, n.10, p. 91-120, jan./jun. 2019.

DEMO. P. **Ser professor é cuidar que o estudante aprenda**. Porto Alegre: Mediação, 2004.

FERREIRA, Windyz Brazão. O conceito de diversidade no BNCC - Relações de poder e interesses ocultos. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 9, n. 17, p. 299-319, jul./dez.2015.

FREIRE, P. **Educação na cidade**. São Paulo: Cortez Editora, 1991.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. 30. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

MONTESSORI, M. **Educação para um novo mundo**. São Paulo: Comenius. 2010.

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

NEVES, C. C. M. ; JUNG, H. S.; LUZ, C. B. S. Os diferentes ritmos de aprendizagem nos anos iniciais: um relato de experiência na escola pública. In: CONGRESSO NACIONAL UNIVERSIDADE, EAD E SOFTWARE LIVRE, 2020, Belo Horizonte, Minas Gerais. **Anais** [...]. Belo Horizonte, Minas Gerais: Editora da UFMG, v. 1, p. 1-6, 2020.

OLIVEIRA, Evelyn de. **Tempos e ritmos escolares no processo de ensino-aprendizagem.** TCC (Licenciatura em Pedagogia) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. Campinas, SP : [s.n.], 2016.

OLIVEIRA, Marta Kohl. **Vygotsky - Aprendizado e desenvolvimento:** um processo sócio-histórico. São Paulo: Scipione, 2010.

OLIVEIRA, Marta Kohl; TEIXEIRA, Edival. A questão da periodização do desenvolvimento psicológico. In: OLIVEIRA, M. K. de; SOUZA, D. T. R.; REGO, T. C. (Orgs.). **Psicologia, educação e as temáticas da vida contemporânea.** São Paulo, SP: Moderna, 2002.

PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar:** convite à viagem. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PIAGET, J. **Epistemologia Genética**. São Paulo: Martins Fontes, 1990.

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-crítica:** Primeiras aproximações. São Paulo. Cortez: Autores Associados,1991.

SAVIANI, Demerval. Escola e Democracia. Edição Comemorativa. Campinas: Autores Associados, 2008. 112p (Coleção Educação

Contemporânea). **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 10, n. 39, p. 362–365, 2012.

SILVA, Tatiane Moura. As Competências da BNCC e as Tendências Pedagógicas no processo de Ensino/Aprendizagem. **Pedagogia em Ação**, v.18, n.1, 187-198, jan/jun 2022.

TOMLINSON, C. A. **The Differentiated Classroom**: Responding to the Needs of All Learners. 2ª ed. Alexandria, VA: ASCD, 2014.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. 7. ed. São Paulo, SP: Martins Fontes, 2007. 182 p. (Psicologia e Pedagogia)

WALLON, Henri. **Psicologia e educação da infância:** problemas psicológicos da educação. Lisboa: Estampa, 2007.

A MATEMÁTICA PERMEANDO AS PRÁTICAS NO ENSINO DE FÍSICA E GEOGRAFIA[1]

Cassiano Louzada
Marcelo Quintino Nascimento
Marcio Colodete Sobroza

INTRODUÇÃO

O ensino-aprendizagem da matemática é um desafio constante para os professores e principalmente para os estudantes. Nesse sentido, como tornar esses momentos mais prazerosos e menos abstratos para os estudantes? A utilização de práticas no ensino de matemática na direção do "saber-fazer" possibilita a interdisciplinaridade entre as muitas áreas do conhecimento e tornam o aprendizado mais concreto para os estudantes e mais desafiador para os professores, à medida que requer menos mediação por parte dos educadores e maior autonomia por parte dos estudantes (Libâneo, 1985; Freire, 1996).

Essa mediação do professor no processo ensino-aprendizagem vai ao encontro das correntes filosóficas que destacam a experimentação para o desenvolvimento do saber (Descartes, 1989b; Locke, 1997). Essa forma de ver o ensino possibilita um enriquecimento do fazer em sala de aula, com práticas docentes mais reais e promovem aprendizagens mais significativas para os alunos.

Atualmente, as políticas públicas, assim como pesquisadores defendem que o processo de ensino-aprendizagem está relacionado à corrente filosófica sociocultural. Segundo essa perspectiva, a aprendizagem real da matemática está vinculada à

[1] https://doi.org/10.51795/9786526521755125144

realidade, portanto, torna-se necessária uma educação que seja voltada para a vivência do estudante, permitindo que ele perceba a matemática ao seu redor e se aproprie das diferentes relações que determinam as interações entre o homem e o ambiente (Brasil, 1998; Menegutti, Bicudo, 2003).

Freire (1996) busca refletir como a prática e o método científico corroboram para uma curiosidade do estudante e favorecem a equidade em sala de aula. Em seus relatos é possível perceber como nós podemos aprender sem que haja muita necessidade de dispêndio de momentos. Simples práticas experimentais podem resumir grande parte dos conceitos, pois, dessa forma, o estudante consegue se apropriar das observações e, por si só, desenvolvem o conhecimento podendo se tornar capaz de tomar decisões sozinho sobre os conteúdos estudados.

Charlot (2014) faz colocações muito interessantes sobre as formações dos professores e as novas demandas de salas de aula, tanto no que diz respeito aos estudantes quanto às novas políticas públicas. Ele frisa que os parâmetros curriculares brasileiros são considerados os melhores do mundo. Isso nos convida a questionar, como professores e pesquisadores, sobre como poderia ocorrer essa sintonia entre o fazer do professor e o aprender do estudante no nosso dia a dia em sala de aula.

Para nos ajudar a responder esse questionamento, podemos refletir como ocorre a efetivação do currículo nas escolas públicas. Essa consolidação é tão importante quanto a elaboração das propostas curriculares do MEC (Ministério da Educação). Cabe à equipe gestora, professores, estudantes, pais e comunitários fazerem um trabalho que tornem o currículo capaz de atender particularidades locais e obviamente atender as necessidades nacionais e até mesmo capaz de inserir o estudante dentro de um cenário globalizado. De posse disso, o fazer do professor de Ciências deve sempre consolidar as suas práticas em consonância com as habilidades básicas de leitura, escrita e cálculos (Grispun, 2001; Brasil, 1998; Bazzo, 1998).

Diante do exposto, nosso objetivo foi descrever como a matemática vem sendo utilizada nas práticas do ensino de Física e Geografia.

O CAMINHO METODOLÓGICO

Foi realizada uma revisão de literatura das publicações nacionais no repositório Google Acadêmico e Scielo. O período de coleta de dados foi nos meses de setembro e outubro de 2024. Para a busca, foram utilizados os descritores: "ensino da matemática"; "ensino da física"; "ensino da geografia". Foram utilizados como critérios de inclusão as produções que abordassem a temática do ensino da geografia e física, utilizando a matemática. Como critério de exclusão selecionamos as produções a partir do ano de 1990. Primeiramente, foi realizada uma leitura do título e resumo dos trabalhos para uma seleção, após esse movimento realizamos a leitura completa dos trabalhos.

A amostra final foi composta por dez artigos científicos, duas dissertações de mestrado e uma tese de doutorado.

NA BUSCA DE RESULTADOS

Os resultados estão no Quadro 1, que contém artigos incluídos na revisão, com o respectivo ano de publicação, objetivo, método e autores.

Quadro 1- Publicações em Revistas e periódicos no período avaliado

Título	**Objetivo**	**Método**	**Autor/Ano publicação**
Memória e análise da pesquisa acadêmica em educação matemática no Brasil: o banco	Divulgar aos educadores em educação matemática o "Banco de Teses EDUMAT" que vem sendo	Análise descritiva	Fiorentini, D. (1993)

de teses do CEMPEMI FE-UNICAMP	organizado pelo CEMPEM na Faculdade de Educação da Unicamp		
Uma discussão sobre a constituição do saber matemático e seus reflexos na educação matemática.	Mostrar os caminhos percorridos, os erros cometidos e as lições alcançadas, ao longo da História da Filosofia da Matemática	Trajetória histórico-filosófica	Meneghetti, RCG; Bicudo, I. (2003)
A escolha pela licenciatura em Física – uma análise a partir da teoria da relação com o saber.	Identificar quais os mediadores da escolha pela licenciatura em física, verificando como os saberes escolares interferiram nesta escolha	Pesquisa de campo	Feitosa, LD (2013)
Matematização e ensino de Física: uma discussão de noções docentes	Investigar o papel da matematização na Física e no seu ensino, segundo professores de Física	Pesquisa de campo	Mendes,GHGI ;Batista, IL (2016)
Narrativas cartográficas e a conexão entre mapa e experiência	Debater questões se narrativas da cartografia escolar e educação geográfica	Revisão bibliográfica	Gonçalves, AR (2017)

Matemática é realidade: Estratégias de contextualização na Prática Pedagógica.	Analisar o ato de contextualização na docência da Matemática	Revisão bibliográfica	Leite,MDS (2020)
Metodologias ativas no ensino de Ciências da natureza: significados e formas de aplicação na prática docente	Desvelar os significados e as formas de utilização das metodologias ativas por professores de Ciências da Natureza em suas práticas docentes	Pesquisa qualitativa	Oliveira, DCO et. al (2020)
O trabalho de campo em bacia hidrográfica no ensino de geografia e os componentes físico-naturais	Apresentar a estratégia de ensino do trabalho de campo em bacia hidrográfica como proposta metodológica potencializadora para a mobilização dos componentes físico-naturais	Pesquisa participante	Borges, MTC; Alves, AO (2020)
Para pensar a cartografia escolar: relato de uma oficina pedagógica para professores em atuação e	Relatar uma oficina pedagógica desenvolvida com graduandos e professores de Geografia em atuação voltada	Pesquisa qualitativa	Batista, NL; Rizzatti,M; Da Silva, GM (2020)

graduandos em Geografia	ao desenvolvimento e aprofundamento de noções cartográficas e da leitura e representação o espacial		
Cem anos de história do ensino de Física no Brasil pela análise de livros didáticos	Analisar qualitativamente coleções de livros didáticos de Física utilizados no ensino Médio no Brasil nos últimos cem anos	Pesquisa qualitativa	Perdigão,D; Ipolito, MZ (2021)

Fonte: elaborado pelos autores (2024)

No Quadro 2 apresentamos as produções de Mestrado e Doutorado usados para desenvolver essa pesquisa.

Quadro 2 – Dissertações de Mestrado e Doutorado

Título	**Objetivo**	**Método**	**Autor/Ano publicação**
Modelagem matemática na Educação do Campo: uma aproximação entre conhecimentos matemáticos e saberes locais **(Dissertação)**	Propor atividades pedagógicas na Educação do Campo por meio da Modelagem Matemática tendo em vista os saberes construídos culturalmente pelos alunos	Mapeamento educacional das pesquisas mais recentes em Modelagem Matemática e Etnomatemática	Cleonice Ricardi Nunes Feyh, (2013)

Diálogos entre a educação formal e a não formal no ensino médio público: potencial pedagógico para a alfabetização científica com enfoque CTSA. **(Dissertação)**	Pesquisa qualitativa, teórico-empírica, descritiva, realizada na perspectiva de um Estudo de Caso	Análise do potencial pedagógico do projeto de extensão escolar Curta Ciência	Larissa Merizio de Carvalho e Sidnei Quezada Meireles Leite (2014)
Delineamento de ações educativas para o ensino de Física na educação de jovens e adultos **(Tese)**	Pesquisa-intervenção com viés colaborativo	A observação e a observação participante foram os principais instrumentos de coleta de dados.	Giovani Zanetti Neto (2016)

Fonte: elaborado pelos autores (2024)

DISCUSSÃO

Podemos nos perguntar o porquê da experimentação prática possibilitar maior interesse dos alunos. É notório saber que uma simples aula prática bem-preparada, bem executada e bem discutida torna-se fundamental para embasar diversos conteúdos, principalmente no que diz respeito às competências básicas de leitura, de escrita e mais especificamente as de matemática, já que grande parte da matemática é base para os conteúdos das ciências de maneira geral (Fiorentini, 1993).

As práticas de sala de aula não só devem, mas também precisam se integrar aos diversos componentes pedagógicos, não apenas no uso de informações, mas como essas informações são

trabalhadas de forma a maximizar os impactos gerados por uma aula experimental (Brasil 1997), principalmente pois ela consegue reunir uma grande quantidade de conteúdo. Essa filosofia de integração é muito bem percebida na educação do campo, onde os alunos estão frequentemente utilizando relações matemáticas nas suas práticas agrossilvipastoris, pois sempre necessitam de realizar tarefas que envolvem cálculos bem como a interpretação dos resultados (Feyh, 2013).

O currículo para as disciplinas de Física e de Geografia traz uma série de habilidades que se comunicam entre si e com os outros componentes curriculares e, mais precisamente, com a Matemática. Nota-se que, grande parte das habilidades, estão também relacionadas com a base matemática. Se nos detivermos a pelo menos uma delas, por exemplo, a habilidade EM13CNT101BIOa/ES (Identificar e representar, com ou sem o uso de dispositivos e de aplicativos digitais específicos, as transformações e conservações da matéria, e da energia para observações e análises à nível microscópico, relacionados a composição orgânica e inorgânica das células) é possível perceber o quanto da matemática pode ser incorporado ao estudo dessa habilidade (Espírito Santo, 2024).

Se fizermos um exercício utilizando apenas essa habilidade já citada é possível enumerar uma série de objetos do conhecimento do currículo da matemática. Citando algumas delas teremos: construção e interpretação de tabelas e gráficos, resolução de situações problema, razão, proporção, uso de softwares para manipulação dos dados, a escrita da interpretação, estudo das diferentes funções matemáticas e muitas outras que dependem da sensibilidade e da criatividade do professor em relacionar com os conteúdos que foram ou estão sendo estudados. Mas para que haja essa comunhão e otimização da aprendizagem é importante que todos os professores possam preparar suas aulas de forma dialogada. Com isso, tornando completos cada momento de ensino e aprendizagem.

Dados apresentados por Zanetti Neto et al. (2016) após uma revisão de 401 publicações científicas nas mais diversas áreas das ciências, verificou que apenas 120 delas referiam a propostas didáticas aplicadas em campo e que 84 eram apenas trabalhos teóricos, o restante não havia sido validado em campo. É possível, então, constatar que mesmo no meio científico nós professores e pesquisadores não damos a importância necessária às práticas que são efetivamente experimentais ou que possam realmente serem comprovadas com dados práticos de campo. Isso pode também estar presente em nossas salas de aula, espaços em que muitos professores preferem apenas realizar uma "mostração" ou demonstração de saberes e não uma imersão no problema junto aos seus estudantes. Tudo isso acarreta um distanciamento do estudante em ver sua realidade ausente em seu cotidiano escolar. Dessa forma, perde a ciência e as outras áreas do conhecimento que não tiveram sua abordagem bem trabalhada direta ou indiretamente na proposta didático-pedagógica das práticas experimentais de sala de aula.

Nas propostas atuais do ensino básico (Brasil 1997), destacam-se a necessidade do desenvolvimento das relações interpessoais nos processos de ensino e aprendizagem, tanto no que diz respeito aos planejamentos das equipes de docentes quanto entre estudantes e entre professores-alunos. Nas capacitações de professores mediadores essa filosofia é muito clara já que o professor, como o próprio nome já diz, atua como mediador no processo. Com isso, ocorre o desenvolvimento do estudante, tornando-se protagonista do processo de aprendizagem. Vigotski (2007) ilustra muito bem isso quando escreve sobre a Zona de Desenvolvimento Iminente quando o educando está buscando a solução sob a orientação do professor ou com a colaboração de companheiros.

O fazer do professor está baseado na mediação, já que toda a aprendizagem pode estar na experimentação, levando-se em conta principalmente as perspectivas histórico-cultural, de forma que o estudante tenha o máximo de relação com o que é vivenciado no

espaço escolar. O educador tem de estar propondo uma mediação de todo o processo, tornando o estudante parte integral do cenário cultural, educacional, conceitual, procedimental e atitudinal. Engana- se quem acha que a matemática seja apenas composta de números, a escrita tanto na enumeração de hipóteses quanto na forma de análise e conclusão é fundamental para a consolidação do conhecimento adquirido durante uma proposta didático-pedagógica de trabalho em sala de aula (Zanetti Neto et al., 2016).

A Matemática aplicada no ensino de Física

A linguagem matemática tem impactos profundos no processo educacional e no desenvolvimento crítico dos alunos. No entanto, a incapacidade de ler ou escrever, isto é, a dificuldade de compreender e interpretar textos de maneira a aplicar o conhecimento no cotidiano, traduz-se em limitação que afeta diretamente o aprendizado de disciplinas como Física, Biologia e Química, nas quais a compreensão crítica é essencial (McLurkin, 2015).

No ensino de Física, tal limitação está relacionada à questão da cidadania, ou seja, ao uso de situações-problema que façam sentido para os alunos. São situações que dão sentido aos conceitos. As primeiras situações devem integrar o contexto do aluno. Observamos no cotidiano da escola que ensinar sem usar situações que tenham sentido para os alunos é uma falha bastante comum no ensino de Física. Novas situações devem ser introduzidas aos poucos, aumentando gradativamente o grau de complexidade. Nossas crianças não se interessam por ciência e a razão disso está num ensino fundamental deficiente e desinteressante, com professores mal preparados e condições inadequadas de infraestrutura, onde aulas de laboratório praticamente não existem.

Da mesma forma que ocorre em outras linguagens, a matemática tem sua própria notação e sistema de representação unificado, que deve ser bem dominado por físicos e estudantes de física. No entanto, o uso da linguagem matemática aplicada no ensino de Física resultou em uma crise devido ao mau uso da

própria linguagem matemática, sendo, em muitos casos, atribuído o não aprendizado da Física à falta de domínio matemático. Assim, a Matemática passa a ser vista como vilã em um ensino de Física puramente matemático recheado de fórmulas. Ensinar Física através de questões que proporcionam um ensino tecnicista e acrítico leva o estudante a acreditar que a Física é uma ciência pronta e acabada.

É importante que professores e alunos saibam que Física não é matemática e entender que a linguagem matemática não substitui o conhecimento físico. Ao lançar um olhar para a História e Filosofia da Ciência admite-se que em busca do conhecimento e de compreender a natureza, pensadores investigam meios de ajustar suas teorizações aos fenômenos físicos, de forma que recorrem aos conhecimentos matemáticos e iniciam um processo chamado de matematização da natureza. Contudo, falar de matematização é falar de epistemologia, e a matematização não é vista como uma ferramenta, mas como um processo epistemológico da construção do conhecimento científico (Mendes, 2016).

Feitosa (2013) apresenta números obtidos de uma pesquisa sobre a representação da Física e da Matemática construída pelos licenciandos em Física quando se encontravam em época escolar, uma vez que é sabido da relação entre essas duas áreas do conhecimento no Ensino Médio e, principalmente, no Ensino Superior. A pesquisa aponta a Matemática, segundo os alunos, como a disciplina que mais lhes desperta o interesse e a curiosidade, a que mais lhes atrai e a que eles mais gostam de estudar, em 43% dos argumentos obtidos. No entanto, houve um percentual menor para esse argumento em relação à Matemática quando essa disciplina é comparada à Física (62%). Fica implícito aos estudantes que, para se estudar física, o estudante precisa gostar de Matemática, mas esta não precisa ser a sua disciplina preferida. Em contrapartida, a pesquisa também enfatiza que alguns licenciandos indicam ter escolhido o curso por falta de opção, pela facilidade de ingresso etc. Assim, para esse grupo de pesquisados, a mobilização para o ensino de Física é extremamente fraca, de forma que ensinar faz pouco

sentido para eles. Isso explica o fato de existirem, segundo os resultados obtidos, licenciandos em Física que demonstram não gostar nem dessa disciplina, nem da Matemática.

Em sua pesquisa para um estudo de caso específico sobre matematização na área de ensino de Física, realizada com professores de Física, Mendes (2016) apresenta características qualitativas como "o que você viu/estudou a respeito do tema matematização na sua graduação?", na qual constatou que a maioria (60%) afirmou não ter recebido noções a respeito do tema matematização na graduação e que um (10%) professor respondeu de maneira confusa à pergunta, permitindo inferir que ele também não recebeu tais noções. Os três professores (30%) que afirmaram ter visto/estudado o tema matematização, frequentaram disciplinas com noções de História e Filosofia da Ciência, mas que dois deles cursaram licenciatura em Matemática e apenas um cursou licenciatura em Física. Interessante que, segundo a pesquisa, (20%) afirmaram não ter estudado o termo matematização, porém ratificaram que as noções a respeito da matematização eram correntes ao longo do curso, pois eram inerentes às aulas. Outra questão respondida pelos participantes da pesquisa foi "o que você entende por matematização?". Os registros obtidos apontam que a maioria dos professores apresentam visões equivocadas a respeito da matematização, visto que apenas 30% dos professores participantes da pesquisa apresentaram uma definição segundo o consenso científico atual, de que matematizar é utilizar a linguagem matemática para expor e interpretar conceitos diversos.

A capacidade dos alunos de interpretar problemas matemáticos que exigem a aplicação de conceitos abstratos é frequentemente limitada. McLurkin (2015) observa que, embora muitos alunos consigam realizar operações básicas, eles têm uma tendência a enfrentar dificuldades quando precisam aplicar esses conhecimentos em situações práticas, como a resolução de problemas cotidianos ou a interpretação de gráficos e tabelas. Nesse cenário, o ensino de Matemática deve ir além da mera memorização de fórmulas e operações, focando em atividades que

relacionam a matemática com o dia a dia. Por exemplo, cálculos de orçamento familiar podem ajudar a tornar a matemática mais acessível e significativa, ao mesmo tempo em que desafiam o analfabetismo funcional ao exigir uma interpretação mais ampla da linguagem matemática.

A relação da Matemática com a Física também pode ser notada através de uma análise dos livros didáticos do sistema educacional nos últimos cem anos, uma vez que os livros são a base do conteúdo escolar efetivo. Os livros didáticos de Física no período de influência getulista não acompanharam o desenvolvimento científico e tecnológico contemporâneo desde a década de 1930, se aprofundando nas décadas de 1940 e 1950. Somente depois desse período que começou a matematização exagerada da Física do Ensino Médio, tendo lista de exercícios incorporados no texto do capítulo, e não mais no final do volume, como uma das inovações da época. Os trabalhos passam a ser muito pouco ilustrados, muito menos do que no período anterior, mas, em contrapartida, possuem extenso conteúdo teórico e tratamento matemático muito rigoroso, às vezes utilizando cálculo diferencial e integral. Após a reforma do Ensino Médio, determinada pela Lei Federal 13415/2017, e a implantação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), percebe-se que estão sendo utilizadas obras mais voltadas à formação cidadã, que têm sim equações aparecendo em destaque, porém, para conceitos específicos, e não para a maioria das explicações, de forma que um fenômeno físico é tratado não se limitando a uma prova matemática, como era comum nos anos 1970 e 1980. Todavia, algumas abordagens quantitativas sem objetivo claro ou conexão direta com a compreensão do fenômeno se fazem presentes, fazendo uma matematização que se sobrepõe à Física, e não uma que lhe presta serviço. Isso pode ser resultado de vários fatores: um Enem conteudista, intuito de agradar parte dos professores de Física, que se formaram com a abordagem da Física eclipsada pela Matemática (Perdigão, 2021).

A Matemática aplicada no ensino de Geografia

A matemática está presente direta ou indiretamente em todos os componentes curriculares do ensino básico. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e as Diretrizes Curriculares (Brasil, 1996) trazem nas habilidades e competências inúmeras propostas pedagógicas de como trabalhar a matemática interdisciplinarmente e contextualizada de forma que sejam potencializadas as aprendizagens no coletivo. Todas as políticas educacionais ligadas à aprendizagem, problematizam a necessidade de um fazer que busque uma real consolidação dos conhecimentos para a maioria dos estudantes.

Os exames nacionais de avaliação da qualidade do ensino básico verificam que as metas da aprendizagem matemática ainda estão distantes de serem alcançadas. Por esse motivo, mais uma vez, a aplicação do ensino da matemática precisa ser revista dentro da consolidação do currículo na escola. Enquanto todos os docentes não abraçarem a proposta de heterogeneidade da educação matemática talvez não tenhamos uma construção do saber que contribua para uma real aprendizagem. Vários trabalhos analisados por Leite et al. (2020) tem consenso tanto entre docentes quanto entre pesquisadores que a matemática é lecionada de maneira muito pouco atrativa e muitas vezes enfadonha. É preciso que ela esteja sendo trabalhada de forma que atraia o interesse dos estudantes.

O estudo ou ensino da geografia requer uma grande quantidade de competências matemáticas importantes para a compreensão da fisiografia do relevo e das relações sociais. Durante as aulas de geografia, o professor espera que os estudantes consigam compreender informações, como por exemplo, ângulo de inclinação do terreno, relações percentuais de dados sociais, relações de razão e proporção na interpretação de mapas e cartas geográficas. (Gonçalves, 2020).

Como já mencionado, o currículo de matemática é voltado para atender às demandas que visam à formação integral do cidadão, inclusive no que diz respeito à compreensão de todos os

componentes curriculares, como, por exemplo, a geografia, que se apropria de habilidades e competências matemáticas para explicar ou compreender as relações sociais, políticas, estatísticas e gráficas da geografia pertencentes à matemática (Batista et al., 2020).

No trabalho de Gonçalves (2020) fica muito bem exemplificado como a cartografia ilustra conceitos matemáticos importantes para a aprendizagem matemática. É possível constatar inicialmente o plano cartesiano, que é estrutura básica das representações cartográficas tanto no que diz respeito ao globo terrestre quanto na representação das coordenadas latitudinais e longitudinais de qualquer ponto sob as localizações GPS na superfície de uma região. A autora traz uma contextualização muito rica sobre a importância da cartografia no processo de ensino aprendizagem. É facilmente observável que a cartografia é uma aplicação de vários conceitos matemáticos necessários às ciências geográficas.

Dentre esses objetos comuns entre a geografia e a matemática, podemos enumerar: a) representação e ilustração do plano cartesiano; b) relações de razão e proporção trazidos pelas escalas numéricas e gráficas; c) representação geométrica de espaços em diferentes escalas; d) variações nos formatos de representações (mapas políticos, mapas fisiográficos, mapas ecológicos, mapas urbanos, plantas baixas, dentre inúmeros outros). Gonçalves (2020), ainda, registra nesse seu trabalho a importância do diálogo da geografia cartográfica com outros saberes. Dessa forma, percebemos como a prática cartográfica pode ser fundamental para a otimização das aprendizagens múltiplas tão discutidas por Freire (1996), que tornam o sujeito coautor de suas próprias aprendizagens.

Borges e Alves (2020), no trabalho sobre bacias hidrográficas, trazem discussões sobre como o espaço fisiográfico deve ser utilizado como prática nas aulas de professores do ensino básico. As autoras enfatizam a riqueza de informações que podem ser utilizadas em diversos objetos do currículo de geografia. Cabe lembrar que esses conteúdos de Geografia acabam por ser

multidisciplinares, já que também são comuns aos currículos de Ciências e mesmo de Matemática.

Enfatizando essa questão de objetos comuns a duas ou mais disciplinas, nos deparamos também às questões de mesoformas, em que é possível observar a caracterização do relevo, principalmente no que diz respeito à inclinação dos terrenos. Esse conceito da paisagem retrata como a fisiografia pode interferir na maior ou menor susceptibilidade do ambiente sobre impactos ambientais em decorrência do uso inapropriado dos solos, principalmente o desmatamento em regiões muito vulneráveis às ações ambientais que nesse caso são intensificadas (Borges; Alves, 2020).

Agora, como podemos pensar em um trabalho que tem como objetivo o aluno, se os professores não vivenciarem nas etapas de planejamento a construção de materiais didáticos para trabalhar com os discentes? O trabalho publicado por Batista, Rizzatti e Silva (2020) acentua como a formação de professores é importante para que haja uma preocupação como um fazer científico voltado para um processo de ensino e aprendizagem com muito mais intencionalidade, contribuindo inclusive para uma maior sensibilização do professor relacionado às práticas que coloca o aluno dentro do cenário regional, quer seja micro, meso ou macrogeográfico. Uma formação citada no trabalho possibilitou discutir como a grande diversidade de uso da cartografia pode ser explorada para produzir elementos importantes que ilustram o fazer do professor em grande parte do trabalho do professor de geografia.

Dentre uma das principais observações do trabalho foi o desenvolvimento da capacidade de abstração, em que o professor participante teve de transformar a verticalidade do espaço em planificado. Isso acarretou em uma nova experiência e certamente contribuiu para que o professor ou futuro professor possa se colocar no lugar do estudante quando este não demonstrar entendimento do objeto de trabalho.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES "FINAIS"

Em todos os trabalhos estudados verificou-se poucas considerações matemáticas que certamente deveriam influenciar uma maior aprendizagem multidisciplinar principalmente nas disciplinas envolvidas. A matematização é parte integrante do processo de construção do conhecimento físico, mas isso não é abordado de forma explícita e recursiva nos cursos de Física, visto que a matematização é parte integrante do inter-relacionamento entre a Física e a Matemática.

A Geografia, da mesma forma, é fundamental para o estudante perceber o quanto do espaço ao seu redor está repleto de saberes que não só podem, mas devem estar constantemente presentes no cotidiano do processo de ensino-aprendizagem. Essa grande diversidade de cenários possibilita materiais importantíssimos na consolidação e potencialização dos saberes físicos, geográficos e matemáticos. Dessa forma, quando todos trabalham juntos, existem menos formas de erros e o conhecimento se torna menos frágil e todos acabam se beneficiando do incremento cognitivo da comunidade escolar.

Com os estudos feitos foi possível constatar como as disciplinas estão interligadas e principalmente como a Matemática está rejuntando todas elas, além de interligá-las. A escolha dessas duas áreas dos conhecimentos possibilitou uma análise do quanto é importante os estudos pedagógicos no planejamento de todas os fazeres, quer sejam o cotidiano ou o planejamento de ações, como por exemplo uma aula prática de campo. Quando o estudante percebe que as componentes curriculares não estão dissociadas, mas fazem parte de um todo, ele percebe o quanto é importante a dedicação em todo o currículo executado ou consolidado em sala de aula. Sob essa ótica, percebe, ainda, que a aprendizagem de Matemática não se dá apenas nas aulas de matemática, mas também nas aulas das demais disciplinas.

No entanto, a reforma do Ensino Médio após a Lei Federal 13415/2017, marca uma mudança de padrão nos livros de Física. Há

uma preocupação com a persistência em pôr o aspecto quantitativo no centro das atenções, em lugar de priorizar a compreensão dos princípios físicos e de suas relações com os fenômenos naturais que envolvem o aluno em sua vida cotidiana, dada a importância de ter um currículo prático que promova o questionamento e a problematização, que incentive o uso do raciocínio e estimule a ação. Um currículo teórico nesse sentido é proposto pela Base Nacional Comum Curricular.

REFERÊNCIAS

BATISTA, N. L.; RIZZATTI M; SILVA, G. M. Para pensar a cartografia escolar: relato de uma oficina pedagógica para professores em atuação e graduandos em Geografia. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, v. 7, p. 51-66, 2017.

BAZZO, W.A. **Ciência, tecnologia e sociedade e o contexto da educação tecnológica**. Florianópolis: EdUFSC, 1998.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: Matemática / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC / SEF, 1998. 148 p.

BRASIL. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional (Lei no 9.394/96)**: nova LDB. Rio de Janeiro: Dunya/Qualitymark, 1997.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1997a.

CARVALHO, Larissa Merizio de. Diálogos entre a educação formal e a não formal no ensino médio público: potencial pedagógico para a alfabetização científica com enfoque CTSA. 2014. 160f.

Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemática) – Instituto Federal do Espírito Santo, Espírito Santo. 2014

CHARLOT, B. **Da relação com o saber às práticas educativas**. São Paulo: Cortez, 2014.

DESCARTE, R. **Discurso do método**. Trad. E. M. Marcelina. Comentários a D. Huiman. Editora Ática 1989b.

FEITOSA, D. L. A escolha pela licenciatura em Física – uma análise a partir da teoria da relação com o saber. **Revista Ensaio**. Belo Horizonte, v.15, n. 03, p. 235-25, set-dez, 2013.

FEYH, Cleonice Ricardi Nunes. Modelagem Matemática na Educação do Campo: uma aproximação entre conhecimentos matemáticos e saberes locais. 2013. **Dissertação** (Mestrado em Ensino de Ciências Naturais e Matemática), Universidade de Blumenau, Blumenau, 2013

FIORENTINI, D. Memória e análise da pesquisa acadêmica em educação matemática no Brasil: o banco de teses do **CEMPEMI FE-UNICAMP**. Zetetiké, v. 1, n. 1, p. 55-76, mar. 1993.

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

GONÇALVES, A. R. Narrativas cartográficas e a conexão entre mapa e experiência. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, v. 7, p. 51-66, 2017.

GRISPUN, M. P. S. Z. Educação Tecnológica. IN: GRINSPUN, M.P.S.Z. (org.). **Educação Tecnológica** - Desafios e Perspectivas. São Paulo: Cortez, 2001.

LEITE, Michael Douglas Sousa. Et al. Matemática é realidade: Estratégias de contextualização na Prática Pedagógica. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**. Ano 05, Ed. 09, Vol. 08, pp. 99-115. Setembro de 2020.

LIBÂNEO, J. C. **Democratização da escola pública**: a pedagogia crítico-social dos conteúdos. São Paulo: Loyola, 1985.

LOCKE, J. **Ensaio Acerca do Entendimento Humano**. Trad. Anoar Aiex. Nova Cultural, 1997.

MCLURKIN, Denise L. **Questões sociais desafiadoras na escola**: guia prático para professores. Porto Alegre: AMGH, 2015.

MENDES, G. H. G. I.; BATISTA, I. L. **Matematização e ensino de Física**: uma discussão de noções docentes. Ciênc. Educ., Bauru, v. 22, n. 3, p. 757-771, 2016.

MENEGHETTI, R. C. G.; BICUDO, I. Uma discussão sobre a constituição do saber matemático e seus reflexos na educação matemática. **Revista BOLEMA**: Boletim de Educação Matemática, Rio Claro, SP, ano 16, n. 19, p. 58-72. 2003.

OLIVEIRA, D. C. et al,. Metodologias ativas no ensino de Ciências da natureza: significados e formas de aplicação na prática docente. **Tear**: Revista de Educação, Ciência e Tecnologia, Canoas, v. 9, n. 2, 2020.

PERDIGÃO, D.; IPOLITO, M. Z. Cem anos de história do ensino de Física no Brasil pela análise de livros didáticos. **Revista Univap** - revista.univap.br - São José dos Campos-SP- Brasil, v. 27, n. 56, 2021.

VIGOTSKI, L.S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7 ed. São Paulo: Livraria Martins Fontes Editora Ltda., 2007.

ZANETTTI NETO, G. Delineamento de ações educativas para o ensino de física na educação de jovens e adultos. 2016. Tese (Doutorado em Educação) – **Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação.**

DIMENSÕES DA PRIVATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO NO ESPÍRITO SANTO: UMA ANÁLISE DAS ESTRUTURAS DO CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO PÚBLICA CAPIXABA[1]

Douglas Meneguitti Dutra Caldeira
Paulo Henrique de Brito Siqueira
Priscila Oliveira da Rocha
Rodrigo Ferreira Rodrigues

INTRODUÇÃO

Os sistemas educacionais, em suas bases curriculares e gestões organizacionais, têm enfrentado transformações significativas, frequentemente influenciadas por interesses do setor privado. Essa dinâmica suscita uma reflexão sobre os impactos gerados por essa interferência, a real possibilidade de uma educação básica de qualidade a partir disso e se tais influências operam apenas dentro de uma lógica mercadológica que resulta na precarização da educação.

Inspirados na obra de Theresa Adrião, "Dimensões da privatização da Educação Básica no Brasil: um diálogo com a produção acadêmica a partir de 1990", em diálogo com Libâneo e Freitas (2018), Saviani (1999) e Rodrigues (2020), buscamos investigar se é possível identificar indícios de privatização indireta no currículo capixaba, particularmente por meio do PAES (Pacto pela Aprendizagem no Espírito Santo).

[1] https://doi.org/10.51795/9786526521755145153

Lançado em 2017, o PAES tinha como meta aprimorar os índices de aprendizagem da educação básica, uma vez que o Espírito Santo apresentava um considerável déficit em comparação com outros estados. Desde então, foram implementadas estratégias para promover a colaboração entre o Estado e os municípios, visando fortalecer a aprendizagem das crianças desde a educação infantil até as séries finais do ensino fundamental. No entanto, observa-se que a Secretaria de Educação, inicialmente, buscou modelos de gestão externos para integrar ao currículo capixaba, o que também abriu espaço para investimentos do setor privado no desenvolvimento educacional do estado. Por isso, buscamos, com este artigo, compreender as repercussões de novos modelos de gestão, inspirados em forma de privatização indireta na educação básica capixaba, investigando como essa política pública impacta na qualidade do desenvolvimento da aprendizagem em sua dimensão curricular e, por conseguinte, estabelecer uma crítica à privatização curricular e à gestão educacional pública capixaba implementada no PAES.

Desse modo, nosso objetivo principal é analisar o currículo e os modelos de gestão inspirados em práticas de privatização indireta a partir das políticas educacionais implementadas com intervenções do terceiro setor, conforme conceitua Adrião (2022). Para isso utilizamos uma metodologia qualitativa que nos apresenta um conjunto de ferramentas e perspectivas valiosas para analisar o PAES em sua complexidade, considerando os processos, o contexto, as diferentes perspectivas dos atores e os desafios da representação como destacam Denzin e Lincoln (2006):-"a natureza da pesquisa qualitativa como uma atividade situada que busca interpretar fenômenos em seus cenários naturais, atribuindo significado às experiências das pessoas". Buscamos, assim, elucidar os significados que envolvem esta pesquisa, bem como identificar quais documentos e bibliografias demonstram a precarização da educação pública a partir desses modelos de gestão educacional.

ANÁLISE E RESULTADOS

Para iniciarmos, tivemos momentos significativos da nossa análise. Primeiramente, o interesse pelo tema surge do dia a dia como profissional da educação, pois, ao atuar em um serviço público, que é de dever do Estado, observamos a presença de nomes do setor privado na organização da vida escolar, por meio de planos de ações, formações ou subsídios curriculares. A partir disso, realizamos uma revisão de literatura sobre o tema, investigando por que esses atores estão presentes, além da análise de textos, documentos e registros, efetuando, assim, a coleta de dados e a sua interpretação. Algumas reflexões devem ser feitas para que possamos identificar as circunstâncias que levam à privatização indireta da educação e o que motiva o Estado a entregar um serviço de direito essencial à população nas mãos do setor privado.

Para Adrião (2022):

> a privatização da educação deve ser verificada em três dimensões pela transferência da gestão da educação para o setor privado, corporativo ou não; pela transferência da elaboração e operacionalização de currículos e insumos curriculares para corporações privadas ou setores não lucrativos e, por último, pelo aprofundamento da privatização da oferta educacional, por meio da ampliação de políticas de choice e formas de subsídio público a provedores privados (Adrião, 2022).

Dessa forma, por meio dos estudos e mapeamento da gestão pública capixaba, bem como do PAES, procuramos desmistificar os problemas que essas ações causam e analisar suas consequências para a educação de um modo geral. Em Rodrigues (2020, p. 180), verificamos que o PAES, consolidado pela Lei Estadual n° 10.631, de 28 de março de 2017, apresenta em seu artigo 1°, o objetivo de

> [...] viabilizar e fomentar o regime de colaboração entre a rede estadual e as redes municipais de ensino, a partir do diálogo

> permanente e ações conjuntas voltadas ao fortalecimento da aprendizagem e à melhoria dos indicadores educacionais dos alunos, das unidades de ensino e das referidas redes da educação básica no Espírito Santo [...] (Espírito Santo, 2017).

Nessa perspectiva, o ideário da Lei Estadual n.º 10.631/2017 manifesta-se por meio do pacto, no qual se dá a entender que há um esforço político no estreitamento das relações entre Estado e municípios para o fortalecimento da educação básica pública e pela busca de melhorias dos indicadores educacionais. Para tanto, essa ação se consolidou como política de Estado como demonstra Rodrigues (2020):

> De todo modo, o Paes, estabelecido no Espírito Santo como política de Estado sob a Lei Estadual n.º 10.631/2017, indica estruturação e gestão em eixos que sustentam a política, a saber: apoio à gestão; fortalecimento da aprendizagem; subvenção e suporte (Rodrigues, 2020, p. 189)

Assim, para a gestão estadual, o PAES simboliza avanço na busca por uma educação de qualidade. No entanto, os estudos sobre a privatização da educação, de forma mais ampla, permitem-nos estabelecer conexões sobre como o pacto pode contribuir para o processo de precarização da educação, já que o que se observa é uma política pública que se fixa em metas quantitativas e no estímulo à concorrência, transformando o cenário educacional em um mercado, ou, como caracterizam Libâneo e Freitas (2018), em "políticas educacionais neoliberais". O estabelecimento dos eixos de sustentação da política pública do PAES não se consolidou apenas pelo interesse do governo estadual e governos municipais, contou também com a participação de atores do setor privado. Isso nos leva a especular quais os reais interesses desses agentes na participação dessa política pública, ao implementar a lógica de mercado, marcada, por exemplo, pelo prêmio escola que colabora:

> O Prêmio Escola que colabora, criado através da Lei 10.880/2018 e suas alterações e regulamentado pelo Decreto 4965-R/2021 e pela Portaria 241-R/2021, é um programa da Sedu que prevê a premiação de R$ 70 mil para as 50 escolas com os melhores indicadores educacionais no Programa de Avaliação da Educação Básica do Espírito Santo (Paebes) no ano anterior à edição do Prêmio. Com este recurso a escola poderá investir ainda mais na educação, ampliando suas práticas bem-sucedidas e inovando com novas estratégias. (Espírito Santo, 2024).

Ou seja, nessa perspectiva, o PAES abre espaço para uma privatização indireta da gestão educacional, pois o Estado abdica da finalidade qualitativa do aprendizado e foca na disseminação da lógica empresarial de recompensa e disputa. Esse modelo contribui para a precarização da educação, pois a prioridade deixa de ser a qualidade e passa a ser aquilo que observamos em Rodrigues (2020):

> Disposição que revela a anuência e adesão dos gestores públicos do Estado à gestão por resultados educacionais e incentivando a competição na lógica mercantil e meritocrática do sistema privado como se estes fossem princípios norteadores à educação pública e de qualidade socialmente referenciada, retroalimentando uma lógica predatória em que sempre existirão piores e melhores (Rodrigues, 2020, p. 186)

Neste cenário, o interesse por resultados se sobrepõe à realidade, gerando, assim, uma educação utilitarista. É nesse contexto educacional que se instaura a difusão da ideologia neoliberal, como explicam Libâneo e Freitas (2018, p. 90):

> No entanto, no processo de difusão da ideologia neoliberal, no campo da educação, a finalidade educativa das escolas tem assumido o provimento de conhecimentos utilitários – a leitura e a escrita, a expressão oral, o cálculo, a solução de problemas; e os conteúdos básicos da aprendizagem – conhecimentos, habilidades, valores e atitudes, baseados em resultados aferidos por sistemas de avaliação de desempenho. Essas finalidades são definidas

> explicitamente na Declaração Mundial sobre Educação para Todos (Unesco, 1990) com a adesão do Ministério da Educação, e se reproduzem nas políticas educacionais estaduais.

Portanto, o que aparenta ser uma política pública voltada para a perspectiva de desenvolvimento do aprendizado, torna-se uma cortina de fumaça para interesses privados, gerando, assim, desigualdade no acesso à educação de qualidade.

Outra perspectiva analisada neste artigo é que, com a implementação do PAES, percebemos, de maneira indireta, a ocorrência do fenômeno que Adrião (2022) identifica como uma descentralização do dever do Estado para os municípios:

> As propostas deprivatização daeducação básica brasileira associaram-se também aos processos de descentralização da maior porção da educação para as esferas locais de governo, ou seja, para os municípios. [...] ignorou a falta de capacidade política, institucional e financeira destes entes federados (Adrião, 2022, p. 49).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/1996, no seu artigo 4º, dispõe que é dever do Estado garantir a educação básica obrigatória e gratuita, assegurando o direito de acesso e permanência na escola para todas as crianças e adolescentes. Nesse sentido, entendemos que a educação básica para esse público é um dever inalienável do Estado e que essa lei garante a universalização democrática da educação.

Porém, nota-se que, ao longo do tempo, essa tarefa vem sendo transferida gradativamente para outros atores da sociedade, em especial para o terceiro setor, que age dentro de políticas públicas como o PAES. Ou seja, ao ignorar as realidades locais e o fato de que os municípios enfrentam dificuldades em gerir a educação local, cria-se uma flexibilização para novos mecanismos gerenciais, nesse caso a inferência do setor privado.

Por conseguinte, em relação à questão da descentralização da educação para os municípios, Adrião (2022) nós alerta para uma

“transmutação de direitos em mercadorias”, que induz disputas por fundos públicos, os quais passam a ser geridos pelo setor privado, dificultando o controle sobre a qualidade da educação oferecida. Assim, instaura-se um processo mercadológico que está diretamente relacionado à lógica do desenvolvimento do sistema capitalista. Adrião argumenta ainda que há uma entrega de obrigações por parte do Estado ao setor privado, onde direitos que deveriam ser obrigações fundamentais do Estado passam a ser considerados “serviços” que o mercado pode fornecer.

Percebemos, então, que ao terceirizar a gestão e a organização do currículo, o Estado pode perder o controle sobre as políticas educacionais. Isso ocasiona o enfraquecimento do controle público e compromete a garantia de uma educação igualitária e inclusiva. Por isso, a implementação do PAES traz consigo, indiretamente, a lógica privada, que pode substituir o foco no direito à educação por uma visão voltada ao lucro e ao desempenho individual.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concluímos, portanto, que o PAES, embora projetado para fortalecer a educação pública capixaba, apresenta elementos que podem abrir espaço para a privatização indireta do sistema educacional, pois a crescente influência do setor privado, sobretudo de fundações e institutos empresariais, introduz valores mercadológicos na gestão da educação e no currículo. Essa influência desvia o foco do desenvolvimento integral dos estudantes para uma busca excessiva por indicadores quantitativos e resultados numéricos.

A iniciativa do Prêmio Escola que colabora é um exemplo que reforça uma lógica competitiva que é orientada pela busca por desempenho, o que compromete a qualidade do processo pedagógico. Além disso, a descentralização para os municípios, sem apoio estrutural suficiente, tende a transferir

responsabilidades para o terceiro setor, fragilizando o controle do Estado e precarizando potencialmente a educação pública.

Por conseguinte, ressaltamos que nossa análise e conclusões se baseiam em uma revisão sucinta da literatura, bem como na análise de textos e documentos que tratam do assunto. Uma possibilidade e um passo futuro é investigar e analisar como os gestores escolares sentem o impacto de políticas públicas como o PAES no ambiente escolar.

Assim, o PAES, apesar de fomentar a cooperação entre Estado e municípios, precisa ser visto com ressalvas, uma vez que pode comprometer a universalidade e a equidade no acesso ao conhecimento. A introdução da lógica de mercado empresarial e o incentivo à competição entre escolas, em vez de garantir um avanço qualitativo, podem limitar o direito fundamental à educação.

REFERÊNCIAS

ADRIÃO, Theresa. *Dimensões da privatização da Educação Básica no Brasil*: um diálogo com a produção acadêmica a partir de 199*0*. Brasília: **ANPAE**, 2022. Meio eletrônico.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacion**al. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, p. 27833, 23 dez. 1996.

DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. *O planejamento da pesquisa qualitativa*: teorias e abordagens. 2. ed. Porto Alegre: **Artmed**, 2006.

ESPÍRITO SANTO. *Currículo do Espírito Santo*: Ensino Fundamental. Vitória: Secretaria de Estado da Educação, 2019.

ESPÍRITO SANTO. ***Programa Escola que colabora***. Disponível em: https://paes.sedu.es.gov.br/escola_colabora. Acesso em: 14 out. 2024.

LIBÂNEO, José Carlos; FREITAS, Raquel A. Marra da Madeira (Org.). *Políticas educacionais neoliberais e escola pública: uma qualidade*

restrita de educação escolar [livro eletrônico]. 1.ed. Goiânia: **Editora Espaço Acadêmico**, 2018. 364 p. ePUB.

RODRIGUES, Rodrigo Ferreira. ***A ação social do "Movimento Colabora Educação" em políticas educacionais interfederativa***. 2020. 230f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação, Vitória, 2020.

SAVIANI, Dermeval. ***Escola e democracia*: teorias da educação, curvatura da vara, onze tesessobre educação e política**.

CURRÍCULO ESCOLAR, HABILIDADES SOCIOEMOCIONAIS E PREVENÇÃO DO BULLYING: CAMINHOS PARA UM AMBIENTE ESCOLAR INCLUSIVO E SEGURO[1]

Mara Gaspar Grola
Raphael Polonini Dias
Raphael Vitory Botacin Silva
Viviani dos Santos Pessali

INTRODUÇÃO

O *bullying* escolar é uma forma de violência verbal e/ou física praticada de forma persistente, intencional e direcionada a uma ou mais pessoas em qualquer ambiente da escola, cometida tanto por indivíduos do sexo feminino quanto masculino. Segundo autores como Oliveira-Minegotto, Pasini & Lewandowski (2013), embora tenha sido primeiramente estudado e documentado na década de setenta na Suécia, a preocupação intrínseca do tema também alcançou o Brasil vinte anos depois e, até os dias de hoje, sua problemática tem sido matéria de pesquisas científicas que buscam explicações e respostas acerca dos desdobramentos do *bullying*.

Considerado um fenômeno social e contemporâneo, esta prática agressiva é persistente e preocupante, afetando diretamente o ambiente de uma instituição educacional, o desenvolvimento emocional dos alunos e o desempenho acadêmico, devido a comportamentos violentos, intencionais e repetitivos. O ato também causa danos físicos e psicológicos às vítimas e prejudica a

[1] https://doi.org/10.51795/9786526521755155182

atmosfera escolar. Diante dessa problemática, desenvolver habilidades socioemocionais na escola torna-se uma maneira importante de prevenir e combater o *bullying*.

O crescente número de casos de bullying no Espírito Santo, com mais de sete registros diários, revela a urgência de se aprofundar estudos sobre o tema nas salas de aula. O bullying, muitas vezes mascarado como "brincadeira", afeta crianças e jovens tanto de forma presencial quanto virtual, e tem sérios impactos no desenvolvimento emocional e psicológico dos estudantes, como destaca a psicóloga Stéfani Martins Pereira, ao relatar que o bullying reflete tensões da nossa sociedade (Nunes, 2024).

A morte recente de Luiz Fernando de Souza Verli, em Ibatiba, é um triste reflexo da violência que crianças e adolescentes enfrentam cotidianamente devido a situações de bullying. O caso revelou falhas no reconhecimento e no tratamento das agressões, bem como na resposta imediata dos profissionais de saúde. Este episódio reforça a necessidade de estratégias educativas e preventivas mais eficazes nas escolas, para garantir que casos como este não se repitam.

Além disso, a situação de Luiz Fernando expõe o impacto devastador do bullying, não apenas em termos físicos, mas também emocionais, como destaca a psicóloga Stéfani Martins Pereira, que aponta que as violências relacionadas ao bullying refletem as tensões sociais, como racismo e homofobia. A prevenção deve ser a prioridade, com programas que envolvam escolas, famílias e comunidades na identificação precoce dos sinais de violência e no apoio aos jovens vulneráveis. A criação de uma cultura de paz, que valorize o respeito às diferenças e promova a empatia, pode ser fundamental para transformar a realidade das crianças nas escolas e evitar tragédias como a de Luiz Fernando.

Este estudo tem como uma das abordagens o papel das habilidades socioemocionais no combate ao *bullying* escolar, analisando a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Currículo do Estado do Espírito Santo, sendo que, ambas destacam a importância do desenvolvimento integral dos alunos,

contemplando competências que vão além dos conhecimentos acadêmicos, incluindo habilidades socioemocionais essenciais para a convivência harmoniosa e o enfrentamento de conflitos no ambiente escolar e em outros contextos da vida cotidiana.

O problema de pesquisa que norteia este estudo baseia-se em "como as habilidades socioemocionais previstas na BNCC e no currículo capixaba podem ser efetivamente integradas ao ambiente escolar para prevenir e combater o bullying?" Para responder a essa pergunta, este artigo tem por objetivo inicial investigar como as habilidades socioemocionais previstas na Base Nacional e no currículo estadual podem ser integradas ao ambiente escolar para prevenir e combater o bullying.

Para tal, vamos verificar como as habilidades socioemocionais são abordadas nesses documentos oficiais, com ênfase na BNCC, e traçar um paralelo entre essas habilidades e a prática do bullying nas escolas, à luz dos parâmetros e diretrizes apresentados pela referida base. Paralelo a isso, o estudo também visa analisar e discutir as políticas escolares e os programas de intervenção atualmente em vigor para o combate ao bullying. Por fim, busca-se propor a implementação de novas estratégias que estejam alinhadas às habilidades socioemocionais destacadas nos currículos escolares, contribuindo assim para um ambiente escolar mais saudável e inclusivo.

A metodologia adotada inclui pesquisa documental e bibliográfica, com a análise de documentos oficiais como a BNCC e o Currículo escolar capixaba, além de políticas escolares e programas de intervenção existentes. Concomitante, lança mão de um modelo de plano de atividades pedagógicas que serve de exemplo e metodologia passível de ser aplicada como ação estratégica para conhecer as implicações trazidas por esses atos violentos principalmente no meio da educação inclusiva, na tentativa de diminuir e até erradicar práticas agressivas como as do bullying.

Ao traçar um paralelo entre as habilidades socioemocionais e o combate ao *bullying* nas escolas, este estudo pretende não apenas contribuir para uma compreensão aprofundada da problemática,

mas também oferecer subsídios para a elaboração de políticas e práticas educacionais mais eficazes. Dessa forma, espera-se que a pesquisa promova um ambiente escolar que favoreça o desenvolvimento integral dos alunos, preparando-os para lidar de forma saudável e construtiva com os desafios sociais e emocionais do cotidiano escolar.

Este artigo estrutura-se, inicialmente, trazendo elementos introdutórios ao tema, em seguida, apresentamos os referenciais teóricos que balizam nossa temática. Por conseguinte, abordamos a metodologia e o percurso metodológico, onde analisamos os dados encontrados. Em continuidade, trouxemos os resultados e discussões acerca do nosso objeto de estudo, caminhando em seguida, para nossas considerações finais.

REFERENCIAL TEÓRICO

O *bullying* escolar é um fenômeno complexo que se manifesta por meio de atos de violência física e/ou verbal, atos de intimidação, humilhação ou discriminação, ações essas que são realizadas de forma intencional e repetitiva a uma ou mais pessoas em um ambiente escolar. De acordo Oliveira-Minegotto, Pasini e Levandowski (2013), o *bullying* começou a ser estudado na Suécia, na década de 1970, mas no Brasil, começou a ser discutido na década de 1990 e só a partir de 2005 esse tema passou a ser objeto de discussão em artigos científicos.

Apesar de os estudos sobre o bullying escolar no Brasil serem recentes, o fenômeno em si é antigo e preocupante. Em 2015, foi instituído o Programa de Combate à Intimidação Sistemática (*bullying*) em todo o Território Nacional, por meio da Lei n. 13.185, de 06.11.2015, que configura o bullying como

> …todo ato de violência física ou psicológica, intencional e repetitivo que ocorre sem motivação evidente, praticado por indivíduo ou grupo, contra uma ou mais pessoas, com o objetivo de intimidá-la ou

> agredi-la, causando dor e angústia à vítima, em uma relação de desequilíbrio de poder entre as partes envolvidas. (Brasil, 2015).

Dados da Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar (Pense, 2015), realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) em parceria com o Ministério da Saúde, revelaram que 14,8% dos estudantes do 9º ano disseram ter sofrido *bullying* na maior parte das vezes ou sempre nos 30 dias anteriores à pesquisa, sendo 7,6% entre os estudantes do sexo masculino e 7,2% entre os do sexo feminino. A pesquisa também demonstrou que 19,8% dos estudantes admitiram ter cometido *bullying* contra seus colegas no mesmo período. Dentre os que se sentiram humilhados pelas provocações dos colegas, os principais motivos citados foram a aparência do corpo (15,6%) e a aparência do rosto (10,9%). Esses dados destacam a prevalência e a seriedade do fenômeno, evidenciando a necessidade urgente de intervenções eficazes para combater a intimidação sistemática nas escolas.

Ainda quanto às estatísticas voltadas para a prática do bullying, pesquisas como as de D'Angelo e Fernandez (2011) revelam que as agressões ocorrem com maior frequência em escolas privadas do que nas públicas. Entretanto, são os alunos das escolas públicas que mais experimentam essas agressões. Isso sugere uma dinâmica onde, apesar do bullying ser mais prevalente em instituições privadas, as vítimas principais estão no sistema público. Essa realidade aponta para a importância de abordagens diferenciadas para combater o bullying em cada tipo de escola.

Outra vertente da prática de bullying é o fator socioeconômico por trás do perfil dos agressores. As escolas privadas detêm o maior índice de agressões por bullying, o que está intimamente ligado ao perfil econômico dos alunos que as praticam. Em consonância, os estudos de Silva e Costa (2016) e Melo *et al*. (2017) indicam que as mães desses estudantes geralmente têm um nível de escolaridade mais elevado. Isso sugere que o contexto social e econômico pode influenciar não apenas a incidência de bullying, mas também o comportamento dos alunos que exercem essas

agressões. Portanto, entender essas relações é fundamental para desenvolver intervenções que considerem as nuances socioeconômicas dentro do ambiente escolar.

A implementação de programas educativos e a promoção de um ambiente escolar inclusivo e seguro são essenciais para a prevenção e combate ao *bullying*. As causas desse problema nas escolas podem ser vistas como um reflexo de problemas sociais, como preconceito, dificuldade em lidar com diferenças, desigualdade social e cultura da violência, que os alunos internalizam e reproduzem no ambiente escolar (Santos; Santos, 2021). Na sociedade atual, a intolerância em relação às diferenças alheias está se tornando mais comum, enquanto discursos de ódio são cada vez mais propagados de forma aberta. Isso resulta em perseguições e agressões físicas e verbais, tanto dentro quanto fora do ambiente escolar.

Nesse contexto, o Plano Nacional de Educação (PNE), dentro da própria BNCC (Brasil, 2018), apresenta-se como um importante instrumento para a promoção de um ambiente escolar mais inclusivo. Esse documento define:

> [...] o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE, p. 5).

Sendo assim, a BNCC estabelece as aprendizagens que devem ser desenvolvidas na educação básica. Orientada pelos princípios éticos, políticos e estéticos, visa à formação humana integral dos discentes e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva (Brasil, 2018). Desse modo, a BNCC não aborda apenas as competências acadêmicas, mas também habilidades cognitivas e socioemocionais, incluindo competências como empatia, autoconhecimento, auto regulação, habilidades de relacionamento

e tomada de decisões responsáveis. Algumas das competências gerais da BNCC (Brasil, 2018), que dão ênfase no desenvolvimento de habilidades socioemocionais, são

> [...] 7. Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta. 8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas. 9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza. 10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários (p. 7-8).

Integrar essas habilidades socioemocionais ao currículo promove um espaço de aprendizagem que valoriza o respeito às diferenças, a empatia e a colaboração, habilidades essas fundamentais para a construção de um ambiente escolar saudável e inclusivo. Nesse sentido, o desenvolvimento dessas habilidades não só contribui para a redução do bullying, mas também para a formação de cidadãos críticos, responsáveis e comprometidos com os valores de uma sociedade democrática.

A BNCC estabelece as aprendizagens essenciais, garantindo a uniformidade nos programas educacionais em todo o Brasil. No Espírito Santo, essa abordagem se manifesta em um currículo próprio, respaldado por legislação, com o objetivo de garantir uma educação de qualidade a todos. Este currículo tem como princípios

"o pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania, a qualificação para o trabalho, a equidade e a valorização das diferenças, a partir dos diversos contextos [...]" (Espírito Santo, 2018). Assim como a BNCC, o currículo do Espírito Santo também busca promover a formação integral dos estudantes, integrando a base curricular e o desenvolvimento das habilidades socioemocionais, com o objetivo de prepará-los para os desafios e oportunidades da vida moderna.

As competências socioemocionais, conforme preconizadas pela BNCC, também encontram reflexo no Currículo do Espírito Santo, que visa garantir a formação integral dos estudantes, com foco no desenvolvimento emocional, social e ético. Alinhado às diretrizes nacionais, o Currículo Capixaba (Espírito Santo, 2018) propõe práticas pedagógicas que promovem empatia, respeito às diferenças, resolução de conflitos e colaboração — elementos essenciais para construir uma cultura escolar contrária ao bullying. Nesse contexto, destaca-se a integração de competências gerais da BNCC, como o autoconhecimento e o autocuidado (competência 8) e a empatia e a cooperação (competência 9), que são fundamentais para fomentar a convivência pacífica e o exercício pleno da cidadania.

Ademais, o Currículo Capixaba destaca a importância de estabelecer um ambiente educacional inclusivo e receptivo, incentivando práticas que fomentem a conversação, a escuta ativa e o respeito à diversidade, elementos cruciais para a prevenção do bullying. A educação ética e emocional está presente transversalmente em todos os campos do saber, possibilitando que os alunos aprimorem habilidades como autocontrole, empatia e solidariedade - habilidades fundamentais para interações respeitosas e equilibradas. O currículo sugere que os docentes implementem estratégias pedagógicas inovadoras, tais como projetos de resolução de conflitos e atividades em grupo, que promovem a reflexão sobre comportamentos individuais e coletivos.

Além disso, o Currículo Capixaba ressalta a relevância de criar um ambiente de ensino inclusivo e acolhedor, promovendo práticas que promovem o diálogo, a escuta participativa e o

respeito à diversidade, fatores fundamentais para a prevenção do bullying. A educação ética e emocional permeia todas as áreas do conhecimento, permitindo que os estudantes desenvolvam competências como autocontrole, empatia e solidariedade - competências essenciais para interações respeitosas e equilibradas. O programa de estudos propõe que os professores apliquem métodos de ensino inovadores, como projetos de resolução de conflitos e atividades em grupo, que incentivam a reflexão sobre atitudes individuais e coletivas.

A educação contemporânea enfrenta o desafio de formar cidadãos não apenas com conhecimento acadêmico, mas também com habilidades emocionais e sociais que promovam uma convivência harmoniosa. Nesse contexto, as competências socioemocionais emergem como um elemento essencial para o desenvolvimento integral dos alunos. Em consonância com essa ideia, Silva (2020, p. 60) aborda em sua pesquisa que tais competências se mostram como o caminho que a educação deste século irá seguir. Podemos compreender as competências socioemocionais como um conjunto de habilidades que vão além da dimensão cognitiva, englobando aspectos emocionais e psicológicos fundamentais para a convivência social.

Além disso, a autora diz que "[...] os elementos socioemocionais, ao serem desenvolvidos com os discentes, podem prevenir que o bullying ocorra" (Silva, 2020, p. 58). Isso indica que a educação socioemocional não apenas pode vir a capacitar os alunos a lidarem com suas próprias emoções, mas também os preparar para interações respeitosas e empáticas com os outros. Assim, a implementação de práticas pedagógicas voltadas para o desenvolvimento dessas habilidades pode oferecer um ambiente escolar mais inclusivo e seguro, promovendo a inclusão e prevenindo o bullying de maneira eficaz.

A análise da BNCC revela que as competências socioemocionais estão inseridas nas dez competências gerais da base nacional. Essa integração demonstra a intenção do sistema educacional brasileiro de promover uma formação que abranja

tanto o conhecimento acadêmico quanto o desenvolvimento emocional, oportunizando ao discente uma educação integral, a partir do ensino das competências socioemocionais, diminuindo a chance do mesmo sofrer *bullying* e de principalmente ser autor do bullying.

Ademais, a formação ética e moral dos alunos é um aspecto crucial na prevenção do bullying, com isso, acredita-se que é necessário avançar rumo a um basta nessa prática que assola a educação, sendo imprescindível começarmos a voltar a educar nossas crianças e jovens sob a luz da ética. Essa afirmação reforça a necessidade de uma abordagem educacional que priorize a ética e o respeito às diferenças. Tais competências socioemocionais desempenham um papel fundamental na formação de cidadãos éticos e responsáveis, sendo essenciais para a extinção de tais agressões nas escolas.

A integração dessas competências na BNCC reflete um compromisso com uma educação que valoriza tanto o desenvolvimento cognitivo quanto o emocional dos alunos, sendo, portanto, imperativo que as instituições educacionais adotem práticas que promovam a educação socioemocional, contribuindo para um ambiente escolar mais inclusivo e respeitoso.

METODOLOGIA

A presente pesquisa utiliza uma metodologia qualitativa, uma vez que não visa quantificar os dados, mas sim mergulhar no contexto dos significados, motivações, aspirações, crenças, valores e atitudes, tanto do público que sofre com o *bullying* quanto daqueles que propriamente o praticam. Neste estudo, foram analisadas pesquisas que abordam a temática do *bullying*, das habilidades socioemocionais e as principais implicações no contexto escolar. Esse enfoque de pesquisa possibilita a compreensão da complexidade dos fenômenos, eventos e processos envolvidos, conforme defende Minayo (2009).

Deste modo, realizou-se uma investigação de cunho bibliográfico e documental no repositório do Instituto Federal do Espírito Santo - IFES, por meio das palavras-chave: *bullying*, habilidade socioemocional e inclusão escolar. Foram analisados trabalhos publicados nos últimos 10 anos que tratam diretamente dessa temática.

O recorte geográfico e temporal é justificado pela escolha metodológica dos autores, que buscam compreender de forma mais aprofundada os estudos realizados no Estado em que atuam, que serve como seu *locus* profissional, além disso, o período é considerado recente para se adquirir informações precisas sobre essa problemática atual, sendo paralelo ao que a pesquisa científica em educação recomenda, sobretudo mediante a evolução e as transformações na sociedade e nas relações interpessoais carregadas até o ambiente escolar - como principais fontes de informações, as quais foram analisadas de forma crítica. De acordo com Fiorentini e Lorenzato (2007), em uma pesquisa documental

> Os documentos para estudo apresentam-se estáveis no tempo e ricos como fonte de informação, pois incluem: filmes, fotografias, livros, propostas curriculares, provas (testes), cadernos de alunos, autobiografias, revistas, jornais, pareceres, programas de TV, listas de conteúdos de ensino, planejamentos, dissertações ou teses acadêmicas, diários pessoais, diários de classe, entre outros documentos. (Fiorentini; Lorenzato, 2007, p. 102-103).

O princípio metodológico empregado na presente pesquisa foi pautado na técnica de Análise de Conteúdo, proposta por Bardin (1977), que permite a categorização e interpretação dos dados de forma sistemática e objetiva, facilitando a identificação das principais abordagens, intervenções e resultados apresentados nos estudos analisados. Com base nos artigos levantados, foi proposta uma prática educativa para o combate ao bullying, por meio do desenvolvimento de habilidades socioemocionais, sendo

fundamentada nas melhores práticas identificadas e adaptadas ao contexto das escolas brasileiras.

Para ilustrar as diferentes abordagens e os assuntos pesquisados no âmbito do desenvolvimento de habilidades socioemocionais e da inclusão educacional, o quadro 1 apresenta as temáticas investigativas e os respectivos sujeitos das pesquisas.

Quadro 1 - Temáticas de investigação e os sujeitos da pesquisa.

Número	Temática de investigação	Sujeitos da pesquisa
1	Uso de tecnologias educacionais digitais para o desenvolvimento de habilidades socioemocionais	Estudantes da educação profissional e tecnológica (EPT)
2	Investigação das possibilidades de trabalhar o tema "Bullying" nas aulas de Matemática utilizando a Modelagem Matemática	Alunos da 8ª Etapa da Educação de Jovens e Adultos (EJA)
3	A necessidade e o papel do acompanhante especializado para alunos com autismo	Escolas públicas
4	Concepção pedagógica inclusiva para estudantes com autismo no ambiente escolar	Análise de artigos científicos e um estudante autista
5	Utilização de adaptações pedagógicas e materiais didáticos no ensino de matemática para a inclusão de alunos com transtorno do espectro autista (TEA)	Estudos bibliográficos sobre inclusão, autismo e adaptação pedagógica, além de um aluno autista
6	Inclusão de crianças com deficiência no contexto da Educação Física	Crianças com deficiência do Ensino Fundamental I e professores que

		atuam nesse contexto.
7	Segurança alimentar e seu impacto no comportamento de estudantes com transtorno do espectro autista (TEA)	Estudantes com TEA da rede pública
8	A música como recurso mediador no processo educacional de crianças com Síndrome de Down	Crianças com Síndrome de Down
9	Inclusão de alunos com Necessidades Educacionais Especiais nas aulas de Educação Física	Um aluno com deficiência
10	Análise das práticas educativas inclusivas e seu impacto na permanência e sucesso de estudantes com deficiência intelectual nos cursos do Proeja	Estudantes com deficiência intelectual do Ensino Médio integrado à Educação Profissional (Proeja)
11	Apropriação do conceito de sistema de numeração decimal por uma criança com síndrome de Down	Uma criança com síndrome de Down
12	Inclusão escolar de crianças da educação especial na educação infantil	Crianças da educação infantil com necessidades educacionais especiais

Fonte: Elaborado pelos autores, 2024.

As informações apresentadas evidenciam a diversidade de abordagens voltadas para o desenvolvimento de habilidades socioemocionais e a inclusão educacional. Cada tema reflete a

importância de adaptar práticas pedagógicas às necessidades específicas dos alunos, promovendo um ambiente escolar mais seguro e harmonioso. Além disso, é fundamental garantir o cumprimento das diretrizes básicas que garantem o direito à educação de qualidade, de forma integral e que promova a inclusão escolar. O compromisso com esse regulamento é essencial para a construção de um ambiente educacional mais justo e equitativo, onde todos os alunos tenham a oportunidade de se desenvolver plenamente.

Adiante, será apresentado todo o percurso metodológico realizado nessa pesquisa, desde as buscas realizadas no repositório até a apresentação dos parâmetros analisados no percurso de nossa pesquisa.

Percurso Metodológico

A pesquisa foi realizada entre os dias 24 de agosto a 25 de setembro, no repositório do Instituto Federal do Espírito Santo (IFES), recortado o período de 2014 a 2024. Seguindo o processo sistemático proposto por Bardin (1977), temos os seguintes processos:

O ponto de partida para a etapa de seleção dos textos se estabeleceu a partir do referencial teórico adotado e com base no objetivo central da pesquisa. Sendo assim, constituíram-se como critérios de seleção a utilização das palavras-chave "bullying", "habilidade socioemocional" e "inclusão escolar", termos estes escolhidos por irem ao encontro com o objetivo da análise a ser realizada, no sentido de recrutar pesquisas que abordam o *bullying* e suas implicações no cotidiano escolar.

Ao realizar a busca no repositório, oportunizou-se checar as palavras-chave descritas no resumo do texto dos artigos, resultando no levantamento de 11 monografias/dissertações e um livro para compor o *corpus* dessa análise documental conforme apresentado nos quadros 2 e 3.

Quadro 2 - Relação das monografias e dissertações encontradas no repositório do Instituto Federal do Espírito Santo.

Identificação	Título	Autor(a)/ Ano	Orientador(a)
1	O uso de tecnologias educacionais digitais para o desenvolvimento de habilidades socioemocionais na EPT	Dilcineia Souza Bragança (2023)	Maristela Almeida Mercandeli Rodrigues
2	Modelagem em educação matemática: trabalhando a conscientização do bullying com alunos da EJA por meio da matemática	Daniela Ferreira De Souza (2022)	Cristiano Luiz Silva Tavares
3	Caminhos percorridos pela escola para definição acerca do acompanhante especializado para alunos com autismo	Patrícia Vieira Ribeiro (2020)	Josiane Beltrame Milanesi
4	Pensar a concepção de autismo na escola: contribuições pedagógicas para educadores inclusivos	Amanda Ortolan Pacheco (2023)	Nahun Thiaghor Lippaus Pires Gonçaves
5	Adaptação pedagógica e elaboração de materiais didáticos no ensino de matemática para aluno com transtorno do espectro autista	Maria Das Dores Soares Damaceno Jardim (2023)	Sandra Aparecida Fraga da Silva

6	Diversidade e inclusão: conceito, teoria e prática na disciplina de educação física	Claudia Decarli Bof (2022)	Hugo Felipe Quintela
7	Segurança alimentar e o impacto no comportamento de estudantes com transtorno do espectro autista (TEA) - experiência com estudantes da rede municipal do rio de janeiro.	Pietra Soares Waknin Fernandes Da Fonseca (2023)	Rosely Maria Aparecida Machado
8	A música como instrumento facilitador da aprendizagem de crianças com síndrome de down no ambiente escolar	Cristiane Da Silva (2024)	Bianca Couto Martini Duarte
9	Contribuições da prática de atividades funcionais na perspectiva lúdica para inclusão de um aluno com necessidades educacionais especiais nas aulas de educação física	Vagner Lourenção (2017)	Edmar Reis Thiengo
10	Vivências e práticas inclusivas na educação profissional e Tecnológica	Loziane Pereira Lima De Souza Ramos (2022)	Maria José de Resende Ferreira

11	Apropriação do conceito de sistema de numeração decimal por uma criança com síndrome de down na perspectiva da teoria da formação planejada das ações mentais	Gisély De Abrêu Corrêa (2017)	Edmar Reis Thiengo

Fonte: Elaborado pelos autores, 2024.

Quadro 3 - Relação do livro encontrado no repositório do Instituto Federal do Espírito Santo.

Identificação	Título	Organizadores(as)/ Ano
12	Os Sujeitos da educação especial e seus processos de inclusão na educação infantil	Sonia Lopes Victor, Marileide Gonçalves França, Renata Imaculada de Oliveira Teixeira (2018)

Fonte: Elaborado pelos autores, 2024.

Com base nas palavras-chave selecionadas, os trabalhos foram filtrados no período de 2014 a 2024, porém apenas as produções de 2017 foram encontradas. Esse levantamento evidencia que, apesar de o problema do bullying não ser recente, a discussão sobre o tema ganhou destaque a partir de 2017 nesta instituição, reforçando a importância de reflexões educacionais sobre o assunto. Para a realização das análises no *lócus* da pesquisa, foram criadas categorias com o objetivo de organizar e agrupar os temas que se alinham aos objetivos propostos neste estudo, conforme o método de categorização sugerido por Bardin (1977). As pesquisas foram organizadas em três categorias principais: i) Práticas pedagógicas, que abrangem estratégias e metodologias aplicáveis para enfrentar desafios educacionais, como a prevenção do bullying e o fomento de aprendizagens significativas; ii) Habilidades socioemocionais, voltadas para o desenvolvimento de competências como empatia,

resiliência e autorregulação, fundamentais para a criação de ambientes escolares alinhados à BNCC; e iii) Inclusão escolar, que trata de práticas e políticas que promovem equidade, acolhimento e acesso para todos os alunos. Essa categorização facilita a análise das contribuições e lacunas nas pesquisas educacionais. As pesquisas identificadas no rol da análise foram classificadas conforme apresentado no quadro a seguir:

Quadro 4 - Categorização do *rol* da pesquisa

Categorias	Pesquisas
Práticas pedagógicas	1, 2, 5, 8, 9, 10, 11
Habilidades socioemocionais	1
Inclusão escolar	3, 4, 5, 6, 7, 11, 12

Fonte: Elaborado pelos autores, 2024.

A partir da análise do quadro 4, percebe-se que algumas pesquisas figuram em mais de uma categoria. Tal característica evidencia a transversalidade inerente à temática investigada, uma vez que os elementos destacados em cada estudo apresentam relevância para mais de um dos agrupamentos propostos. Isso reflete a interconexão das práticas pedagógicas, das habilidades socioemocionais e da inclusão escolar, reforçando a ideia de que tais dimensões se complementam na construção de um ambiente escolar inclusivo e seguro. Dessa forma, as propostas presentes nas pesquisas analisadas se entrelaçam, promovendo um diálogo significativo entre as categorias. Na próxima etapa da pesquisa, será discutido os resultados dos dados encontrados e suas contribuições para o enfrentamento do bullying no ambiente escolar.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

As habilidades socioemocionais são definidas no campo da psicologia, dentre outras conceituações, como importantes experimentações comportamentais demonstradas por indivíduos, principalmente quando lançados às interações sociais tanto no círculo pessoal quanto em algum determinado ambiente e/ou contexto, não sendo diferente por exemplo da rotina de alunos no meio escolar em decorrência da relação interpessoal necessária para comunicar-se entre eles próprios e com professores e outras pessoas (Silva, 2014).

Como exposto, no âmbito escolar, as habilidades socioemocionais configuram-se como um fator determinante que vai além de um fenômeno que implica apenas na aprovação ou reprovação (sucesso ou insucesso acadêmico) de um aluno, funcionando também como um sério marcador da qualidade das relações interpessoais no meio do próprio alunado e com os profissionais da instituição. Isso demarca uma gama de características, comportamentos e percepções que todos estes indivíduos possuem intrinsecamente (Abed, 2016; Mcclelland et al., 2017).

De acordo com Versuti et al. (2020), a integração das habilidades socioemocionais e comportamentos visualizados de modo específico nas relações interpessoais dos ambientes escolares com os conteúdos curriculares e as diferentes formas de pedagogia dispostas em documentos e diretrizes institucionais de escolas devem perder sua essência teórica e se materializar em práticas educativas que sejam percebidas no dia a dia docente e ao longo das relações que os alunos demonstram dentro e fora da sala de aula.

Quando analisamos individualmente obras como as de Bragança (2023), a qual traz os benefícios do uso da tecnologia no meio educacional e mostra como aproveitá-la no desenvolvimento de outras habilidades socioemocionais, fica nítido como é necessário desenvolver-se do ponto de vista pedagógico, estar aberto ao advento cada vez mais forte da era digital e estar em

constante evolução em consonância com a sociedade e seus constituintes.

Abordando o espaço da educação profissional e tecnológica, a autora, de forma sucinta e coesa, aponta para o papel fundamental das relações pessoais entre os usufruintes de ferramentas tecnológicas no contexto escolar/educacional e a percepção das características socioemocionais demonstradas em meio a estas relações, além do resultado positivo que a autodescoberta pessoal pode refletir na prevenção de atos de bullying, por exemplo (Bragança, 2023).

Com o mesmo objetivo, obras como a de Ramos (2022) também mostram a importância de desenvolver e evoluir suas habilidades socioemocionais continuamente nesta fase de vida, uma vez que o aluno logo se tornará parte do mercado de trabalho e lidará com pessoas ainda mais diferentes e com outros perfis sociocomportamentais, além de objetivos de vida distintos e que supostamente trazem um conflito acirrado por posições sociais e profissionais, num cenário em que as ferramentas interativas utilizadas na formação técnica podem ser aliadas nesta constante evolução psicológica.

Uma situação bastante difundida na atualidade e observada cada vez mais frequentemente no ambiente escolar é o indivíduo com transtorno do espectro autista (TEA), cujo aluno, por vezes, vivencia uma realidade diferente do que deveria experimentar por razões inexplicáveis que se concretizam pelo tratamento desigual por parte do resto da turma, por situações comportamentais que não se enquadram no padrão geral da escola (entende-se como as ações, características ou dificuldades impostas pelo próprio autismo tais como baixa comunicação e interação social, práticas repetitivas e pouco controle emocional), problemáticas estas tratadas nas obras de Ribeiro (2020), Pacheco (2023) e Fonseca (2023).

Outro fator que acaba dificultando uma experiência educacional inclusiva e confortável e por consequência satisfatória ao aluno com TEA é a baixa qualidade e eficiência do suporte pedagógico que é verificado constantemente em escolas, sejam elas

públicas ou privadas. Paralelo a isso, aliada ao fato de não apenas o aluno autista sofrer com o pobre apoio pedagógico, mas que atinge também outros estudantes com demandas específicas e complexas, o acompanhamento a esse público, além de objetivar atender os objetivos que culminam no sucesso acadêmico, deve sobretudo cercear e coibir práticas violentas de bullying, promovendo a inclusão escolar do ponto de vista social e comportamental, como suscitam as produções de Souza (2022) e Jardim (2023).

As demais obras institucionais — Bof (2022), Silva (2024), Lourenção (2017) e Corrêa (2017) — preveem percepções acerca da maneira mais prudente de garantir a igualdade e a inclusão escolar para além das situações debatidas, todas articuladas e em consonância, chamando a atenção para as dificuldades impostas nos diferentes contextos educacionais, tais como os problemas mais comuns no ambiente da escola pública ou até mesmo outras possíveis formas de discriminação e ocorrência de bullying, incluindo a violência contra características físicas, como no caso de crianças portadoras de Síndrome de Down, ou aspectos sociointeracionais e psicossociais.

Em específico na obra do livro "Os Sujeitos da Educação Especial e Seus Processos de Inclusão na Educação Infantil", dos autores Sonia Lopes Victor, Marileide Gonçalves França e Renata Imaculada de Oliveira Teixeira (2018), inicia-se uma investigação sobre como a educação inclusiva pode ser fomentada por meio de políticas públicas e abordagens pedagógicas que valorizem as particularidades de cada criança, especialmente aquelas com deficiências, transtornos de desenvolvimento ou até mesmo altas habilidades/superdotação.

Os escritores maximizam o conceito de inclusão para além do simples acesso à escola, debatendo meios de assegurar que todas as crianças participem plenamente do processo educativo. Na obra, a inclusão é abordada de forma crítica, levando em conta os obstáculos enfrentados, o papel dos educadores e a relevância de

ambientes que respeitem e promovam as diferenças, de tal modo a favorecer o desenvolvimento integral.

Com isso, o livro enriquece o debate sobre caminhos para uma educação infantil mais inclusiva, conscientizando educadores e gestores sobre a importância de práticas pedagógicas acolhedoras e adaptadas, perpassando também pela problemática do bullying, que, no caso de uma diversidade ampla de alunos, pode ser observado pelo isolamento desses perfis ou por práticas consideradas agressivas e/ou invasivas de acordo com as particularidades apresentadas aos alunos em geral (Victor; França; Teixeira, 2018).

Em consonância aos aspectos e informações analisados no *lócus* dessa pesquisa, foi pensado em abordar as habilidades socioemocionais em uma sequência didática que, de acordo com Zabala (1998, p.18), "[...] são um conjunto de atividades ordenadas, estruturadas e articuladas para a realização de certos objetivos educacionais, que têm um princípio e um fim conhecidos tanto pelos professores como pelos alunos". A sequência didática proposta tem como objetivo desenvolver habilidades socioemocionais nos alunos do 8º ano do ensino fundamental II, promovendo um ambiente escolar inclusivo e respeitoso. Focada em competências da BNCC, especialmente nas competências gerais 9 e 10, a proposta trabalha aspectos como empatia, autoconhecimento e responsabilidade social, fundamentais para a formação de cidadãos conscientes e colaborativos.

Na primeira aula, os alunos são introduzidos ao tema do bullying, por meio de um vídeo e uma dinâmica de reflexão, onde compartilham situações vivenciadas ou presenciadas e discutem como se sentiriam. A segunda aula é dedicada à prática da empatia, com uma dinâmica que estimula os alunos a se colocarem no lugar do outro, seguida de uma reflexão sobre diversidade. Na última aula, os alunos participaram da criação de um "Código de Respeito" para a turma, com base nas ideias discutidas sobre regras de convivência e respeito mútuo. A avaliação será feita observando a

participação e o desenvolvimento das habilidades emocionais, como empatia e autocontrole, durante as atividades.

Conforme a BNCC, "o aprimoramento das competências emocionais é crucial para que os alunos possam estabelecer relações saudáveis com outras pessoas e com seu próprio corpo" (Brasil, 2018). Isso, entretanto, é possível de ser atingido mediante estratégias em que ambos profissionais e alunos convirjam para o mesmo objetivo pedagógico, comportamental e social em meio às tantas relações que estabelecem com os outros e consigo mesmos.

Tal sequência didática, ao incentivar a reflexão sobre as emoções e a prática da empatia, não só auxilia na prevenção do bullying, mas também promove a criação de um ambiente escolar inclusivo e respeitoso. É crucial estabelecer um ambiente onde as diferenças sejam apreciadas e as interações sejam orientadas pelo suporte recíproco para o bem-estar dos estudantes e para fomentar uma cultura de paz. Portanto, a proposta em discussão se apresenta como um recurso promissor na construção de cidadãos conscientes e respeitosos, aptos a se comportar de forma positiva em suas interações interpessoais, tanto no ambiente escolar quanto na sociedade em geral.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo destacou a relevância de incorporar as competências socioemocionais no contexto escolar como uma tática eficiente para prevenir e combater o bullying. A avaliação das orientações da BNCC e do Currículo do Espírito Santo revelou a importância de fomentar um ambiente escolar inclusivo e seguro para o crescimento completo dos estudantes, incluindo tanto o aspecto cognitivo quanto o emocional.

As estratégias sugeridas, tais como a criação de um "Código de Respeito", uma das ferramentas que poderiam ser exploradas dentro da sequência didática, e a execução de tarefas que promovam a empatia, autocontrole e responsabilidade são fundamentais para estabelecer um ambiente escolar positivo. A

contribuição ativa dos estudantes na elaboração de regras de convivência não só reforça o sentido de comunidade, como também estimula a reflexão sobre comportamentos e atitudes que podem auxiliar na diminuição de conflitos e agressões.

Ademais, o estudo destacou a importância de políticas governamentais que incentivem a inclusão e a diversidade nas instituições de ensino, além da relevância de programas educacionais que tratam da intolerância e fomentem a aceitação das diferenças. A capacitação constante dos professores e a conscientização da comunidade escolar são elementos fundamentais para assegurar a eficácia das medidas sugeridas.

Em suma, a aplicação das competências socioemocionais, como sugerido pela BNCC, representa uma rota promissora para a criação de um ambiente educacional mais respeitoso e inclusivo. Promover uma cultura de paz e respeito recíproco não só favorece os estudantes diretamente envolvidos, mas também auxilia na construção de cidadãos conscientes e responsáveis, aptos a interagir de forma positiva na sociedade.

REFERÊNCIAS

ABED, Anita Lilian Zuppo. O desenvolvimento das habilidades socioemocionais como caminho para a aprendizagem e o sucesso escolar de alunos da educação básica. **Rev. Constr. psicopedag.,** v. 24, n. 25, p. 8-27, 2016. Disponível em: https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-69542016000100002/. Acesso em: 16 out. 2024.

BARDlN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BRASIL. Lei n. 13.185, de 6 de novembro de 2015. **Institui o programa de combate à intimidação sistemática (bullying).** Diário Oficial da União, Brasília, DF.

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

D'ANGELO, A. Luis; FERNANDEZ, Daniel R. **Clima, conflictos y violencia en la escuela.** Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (Unicef). Buenos Aires, 2011. 216 p.

ESPÍRITO SANTO. SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO; CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO. **Resolução CEE-ES nº 5.190, de 23 de agosto de 2018**. **Estabelece diretrizes e normas para a implementação da Base Nacional Comum Curricular no Estado do Espírito Santo**. Diário Oficial do Estado do Espírito Santo, Vitória, ES.

FIORENTINI, Dario.; LORENZATO, Sergio. **Investigação em educação matemática:** percursos teóricos e metodológicos. 2a Ed. Campinas: Autores Associados, 2007.

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar: 2015 / IBGE, Coordenação de População e Indicadores Sociais**. Rio de Janeiro: IBGE, 2016.

MCCLELLAND, Megan *et al*. SEL interventions in early childhood. **J. The Future of Children,** v. 27, n. 1, p. 33-47, 2017.

MELLO, Flávia Carvalho Malta et al. **A prática de bullying entre escolares brasileiros e fatores associados:** Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar 2015. Rev. Ciência & Saúde Coletiva, v. 22, n. 9, p. 2939-2948.

MINAYO, Maria Cecilia de Souza. **O desafio da pesquisa social**. In: Minayo, M. C. (Org.). Pesquisa social: teoria, método e criatividade. Rio de Janeiro, RJ: Vozes, 2009.

NUNES, Aline. **Famílias registram 7 casos de bullying por dia em cartórios do ES**. A Gazeta, 17 jul. 2024.

OLIVEIRA-MENEGOTTO, Lisiane Machado de; PASINI, Audri Inês; LEVANDOWSKI, Gabriel. **O bullying escolar no Brasil:** uma revisão

de artigos científicos. Revista Psicologia: **Revista Psicologia**: Teoria e Prática, São Paulo, 15(2), p. 203-215, maio-ago, 2013.

SANTOS, Thaiane Goulart dos; SANTOS, Rosiane de Oliveira da Fonseca. **Bullying na escola e suas implicações na aprendizagem**. Revista Educação Pública, v. 21, nº 44, 7 de dezembro de 2021.

SILVA, Alessandra Turini Bolsoni. Habilidades sociais: breve análise da teoria e da prática à luz da análise do comportamento. **Inter. em psicol.,** v. 6, n. 2, p. 233-242. 2002.

SILVA, Cintia Santana e; COSTA, Bruno Lazzarotti Diniz. **Opressão nas escolas:** o bullying entre estudantes do ensino básico. Rev. Cad. Pesqui., v. 46, n. 161, p. 638-663. Jul./set. 2016.

SILVA, Maressa Maya Caneca da. **A importância das competências socioemocionais na prevenção do bullying nas escolas:** uma análise da BNCC. Repositório Institucional UERGS, 2020.

VERSUTI, Fabiana Maris *et al*. **Habilidades socioemocionais e tecnologias educacionais:** revisão sistemática de literatura. Rev. Brasileira de Informática na Educação, v. 28, p. 1086-1104, 2020.

ZABALA, A. **A prática educativa:** como ensinar. Tradução: Ernani F. da F. Rosa. Porto Alegre: ArtMed, 1998. 224 p. ISBN 857307-426-4.

Referências do rol de pesquisa

BRAGANÇA, Dilcineia Souza. **Uso de tecnologias educacionais digitais para o desenvolvimento de habilidades socioemocionais**. 2023. 36 f. Monografia (Especialização) – Instituto Federal do Espírito Santo, Curso de Pós-graduação Lato Sensu em Práticas Pedagógicas para EPT, 2023.

BOF, Claudia Decarli. **Diversidade e inclusão:** conceito, teoria e prática na disciplina de Educação Física. 2022. 29f. Monografia (Especialização) – Instituto Federal do Espírito Santo. Programa de Pós-Graduação Latu Sensu em Práticas Pedagógicas. Santa Teresa, 2022.

CORRÊA, Gisély de Abrêu. **Apropriação do conceito de sistema de numeração decimal por uma criança com Síndrome de Down na perspectiva da teoria da formação planejada das ações mentais**. 2017. 146 f. Dissertação (mestrado) – Instituto Federal do Espírito Santo, Programa de Pós-graduação em Educação em Ciências e Matemática, Vitória, 2017.

FONSECA, Pietra Soares Waknin Fernandes da. S**egurança alimentar e o impacto no comportamento de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA):** Experiência com estudantes da rede municipal do Rio de Janeiro. 2023. 190 f. Monografia (Especialização) - Instituto Federal do Espírito Santo, Programa de Pós-Graduação Lato Sensu Gestão Escolar, Centro Serrano, 2023.

JARDIM, Maria das Dores Soares Damaceno. **Adaptação pedagógica e elaboração de materiais didáticos no ensino de matemática para aluno com transtorno do espectro autista**. 2023. 42 f. Monografia (graduação) – Instituto Federal do Espírito Santo, Coordenadoria do Curso Superior de Licenciatura em Matemática. Vitória, 2023.

LOURENÇÃO, Vagner. **Contribuições da prática de atividades funcionais na perspectiva lúdica para inclusão de um aluno com necessidades educacionais especiais nas aulas de educação física**. 2017. 119 f. Dissertação (mestrado) – Instituto Federal do Espírito Santo, Programa de Pós-graduação em Educação em Ciências e Matemática, Vitória, 2017.

PACHECO, Amanda Ortolan. **Pensar a concepção de autismo na escola:** contribuições pedagógicas para educadores inclusivos. 2023. 58 f. TCC (Graduação) Instituto Federal do Espírito Santo, Campus Itapina, Licenciatura em Pedagogia, 2023.

RAMOS, Loziane Pereira Lima de Souza. **Vivências e práticas inclusivas na Educação Profissional e Tecnológica**. 2022. 84 f. Dissertação (mestrado em ProfEPT) – Instituto Federal do Espírito

Santo, Programa de Pós Graduação em Educação Profissional e Tecnológica, Vitória, 2022.

RIBEIRO, Patricia Vieira. **Caminhos percorridos pela escola para definição acerca do acompanhante especializado para alunos com autismo**. 2020. 60 f. TCC (graduação) – Instituto Federal do Espírito Santo, Curso Superior Bacharel em Pedagogia, 2020.

SILVA, Cristiane da. **A música como instrumento facilitador da aprendizagem de crianças com sindrome de down no ambiente escolar**. 2024. 56 f. Monografia (Licenciando) - Instituto Federal do Espírito Santo, Licenciatura em Pedagogia, Colatina. 2024.

SOUZA, Daniela Ferreira de. **Investigação das possibilidades de trabalhar o tema "Bullying" nas aulas de Matemática utilizando a Modelagem Matemática**. 2022. 18 f. Monografia (Especialização) – Instituto Federal do Espírito Santo, Curso de Pós-graduação Lato Sensu em Práticas Pedagógicas, 2022.

VICTOR, Sonia Lopes; FRANÇA, Marileide Gonçalves; TEIXEIRA, Renata Imaculada de Oliveira. **Os sujeitos da educação especial e seus processos de inclusão na educação infantil**. Vitória, ES: Edifes, 2018. 148 p.

EDUCAÇÃO PÓS-PANDEMIA: A EMERGÊNCIA DE UM CURRÍCULO (OCULTO) EMPÁTICO[1]

Ana Maria de Barros Canuto
Raiane Roberta Reinell
Felipe Gomes Soares
Anike Araujo Arnaud

INTRODUÇÃO

O currículo tem sido objeto de estudo de diversas teorias, a partir de questões centrais como: qual conhecimento deve ser ensinado? Qual saber é considerado relevante? Essas indagações direcionam as ênfases das teorias curriculares, que podem ser categorizadas em tradicionais (foco em objetivos, eficiência e avaliação), críticas (incorporam ideologias, relações sociais e resistência) e pós-críticas (identidade, alteridade, diferença e multiculturalismo) (Silva, 2004).

Neste estudo, utilizando-se os escritos de Silva (2004), discute-se essas teorias, enfatizando o conceito de currículo oculto, compreendido como "todos aqueles aspectos do ambiente escolar que, sem fazer parte do currículo oficial, explícito, contribuem, de forma implícita, para aprendizagens sociais relevantes" (Silva, 2004, p. 78). Complementando essa definição, Apple (2001) destaca que o currículo oculto não é neutro, constituindo um campo de disputa por visões de mundo e valores.

Nesse aspecto, compreende-se que o currículo escolar, além dos conteúdos explícitos, apresenta uma dimensão oculta que exerce influência na formação de identidades e valores dos

[1] https://doi.org/10.51795/9786526521755183206

estudantes. O conceito de currículo oculto, conforme definido por Silva (2004), abrange os aspectos implícitos do ambiente escolar que impactam o aprendizado, corroborando a afirmação de Giroux de que "a escola é um local onde as relações de poder são constantemente negociadas e onde as identidades são formadas e transformadas" (1986, p. 163).

Enquanto o currículo explícito se manifesta em documentos oficiais como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o currículo oculto permeia o ambiente escolar, influenciando atitudes, valores e questões como gênero, sexualidade e raça (Silva, 2004). Apple (2002) argumenta que o currículo oculto desempenha um papel crucial na reprodução social, transmitindo valores e normas que podem legitimar desigualdades.

Serpa (1987) define "o currículo como o processo" (p. 23), que se concretiza na interação entre aluno e professor. O currículo oculto, inserido nesse processo, apresenta potencial de libertação, construção, transformação e expansão, buscando garantir a construção de sentidos e significados das aprendizagens (Oliveira, 2022).

O currículo oculto, portanto, interage com o currículo oficial, contribuindo para o desenvolvimento de habilidades e competências presentes nos planejamentos educacionais, projetos políticos pedagógicos e currículo formal. Oliveira (2022) reflete que o sujeito, por meio do currículo oculto, "sofre transformações e transforma ao passo que se sinta transformado, um sujeito que tenha condições de atuar na complexa sociedade contemporânea" (p. 186).

Nesse aspecto, destaca-se que tempo e contexto social exercem influência na aprendizagem. A pandemia de COVID-19, declarada em 2020 pela Organização Mundial de Saúde, demandou a adoção de aulas remotas pelas instituições de ensino, gerando desafios como a falta de preparo tecnológico, acesso limitado à internet, dificuldades na manutenção da atenção dos alunos, escassez de recursos tecnológicos e o distanciamento interpessoal (Fettermann; Tamariz, 2021). Essas mudanças impactaram o currículo oculto, uma vez que "os novos cenários da escola modulam o currículo

sobre a construção de identidades sociais tanto dos estudantes quanto dos professores" (Bihringer et al., 2023, p. 2).

Como argumenta Apple (2001), o currículo está intrinsecamente ligado às relações de poder e às condições sociais. A pandemia, ao gerar transformações profundas na sociedade, certamente influenciou as pesquisas e as práticas relacionadas ao currículo oculto.

Diante desse contexto, o presente artigo tem como objetivo analisar como os estudos e percepções sobre o currículo oculto se modificaram após a pandemia de COVID-19. Busca-se compreender, por meio da análise de publicações na área de educação e currículo, o impacto da pandemia nas manifestações do currículo oculto, com ênfase na digitalização do ensino, na saúde mental dos estudantes e nas desigualdades educacionais. Pretende-se, assim, contribuir para o debate sobre a necessidade de maior atenção às implicações do currículo oculto para a formação dos estudantes e para a promoção de uma educação mais inclusiva, considerando que "o conhecimento não é neutro, mas está intrinsecamente ligado às relações de poder e às lutas ideológicas" (Giroux, 1986, p. 164).

Nesse sentido, destaca-se o conceito de currículo empático, que será articulado neste texto. A necessidade de um currículo empático tornou-se ainda mais evidente após a pandemia. A empatia, compreendida como a capacidade de se colocar no lugar do outro (Goleman, 1995; Gardner, 1995; Salovey; Mayer, 1990), é moldada pelas mensagens implícitas e valores transmitidos pelo currículo oculto. A pandemia, ao exacerbar as desigualdades e o distanciamento social, evidenciou a urgência de um currículo que considere o contexto social e as particularidades dos estudantes, promovendo a formação de cidadãos mais justos e solidários (Paulo et al., 2023; Souza; Araújo, 2023).

CURRÍCULO OCULTO

Para tratar de currículo, faz-se evidente dois conceitos: currículo prescrito e currículo oculto. Ao definir currículo enquanto uma prática discursiva viva, fica evidente que "se aprende na escola muito mais do que aquilo que está registrado nos documentos oficiais" (Araújo, 2018, p. 31). Esse "muito mais" está presente no currículo oculto.

Araújo (2018) traz a trajetória dos estudos voltados ao conceito de currículo oculto, a começar por Philip Jackson, que destaca "um currículo oculto, que cada estudante (e cada professor) deve dominar se quiser se dar bem na escola" (Jackson, 1968 *apud* Araújo, 2018, p.23).

A partir da definição elaborada por Jackson, diversos estudos contribuíram para compreender esses aspectos, principalmente a partir da teoria crítica. Neste contexto, cita-se Giroux (1986) que enfatiza o papel da escola na formação de identidades, e Apple (2001) que destaca o caráter político do currículo. Ambos os autores contribuem para uma compreensão mais profunda do papel do currículo oculto na reprodução das desigualdades sociais.

Ao definir o currículo oculto enquanto o apanhado de aspectos do ambiente escolar que não estão contidos nos documentos oficiais (BNCC, por exemplo), mas que contribuem para as aprendizagens sociais relevantes (Silva, 2004), explicita-se a importância de tal conceito no ambiente educacional.

> As representações que os professores têm de seus alunos fazem parte do currículo oculto, daí a necessidade dos professores e futuros professores refletirem sobre esse conceito. Essas representações corroboram com o sucesso ou fracasso escolar. (Araújo, 2018, p.35).

Para Silva (2004), o currículo oculto infere no cotidiano das escolas básicas nas relações interpessoais, por meio de rituais, gestos e práticas corporais, muito mais do que as manifestações

verbais. Essas inferências, segundo Tomaz, ocorrem dentro de uma perspectiva crítica, pois

> o que se aprende no currículo oculto são fundamentalmente atitudes, comportamentos, valores e orientações que permitem que crianças e jovens se ajustem de forma mais conveniente às estruturas e às pautas de funcionamento, consideradas injustas e antidemocráticas e, portanto, indesejáveis, da sociedade capitalista (Silva, 2004, p.78).

Neste sentido, Giroux (1986) aponta que:

> A educação crítica não é apenas sobre transmitir informações, mas sobre empoderar os estudantes para questionar o *status quo* e construir um futuro mais justo. A teoria crítica nos oferece ferramentas para desmascarar as ideologias dominantes e construir uma pedagogia da esperança (Giroux, 1986, p.70).

É como se cada criança aprendesse atitudes e ações pertinentes a sua classe social, e pode ser percebido nas relações entre professores e alunos, administradores e alunos, e entre alunos e alunos. Isso proporciona um espaço rígido e organizado dentro de salas de aulas tradicionais, permitindo o aprendizado de controle de tempo, pontualidade, divisão de tempo ao resolver as tarefas, bem como regras, regulamentos e normas.

A pandemia expôs as profundas desigualdades sociais e as limitações de um sistema educacional que prioriza o lucro em detrimento da justiça social. Ao se tratar de cotidiano, é evidente que a pandemia de COVID-19 acarretou uma modificação no processo educativo. Ela acelerou a digitalização da educação, impondo novos desafios e oportunidades para o currículo. A transição abrupta para o ensino remoto evidenciou as desigualdades digitais e sociais, impactando significativamente o acesso aos recursos educacionais e a qualidade do aprendizado.

A educação remota nesse período, embora tenha sido necessária, também intensificou o isolamento social e as desigualdades digitais, exigindo que repensássemos o papel da

escola e as relações entre professores e alunos. Nesse contexto, o currículo oculto foi (re)configurado, assumindo novas dimensões. As interações virtuais, a falta de contato físico e a individualização do aprendizado podem ter intensificado ou atenuado determinados aspectos do currículo oculto, como a valorização da autonomia, a competição e a padronização. É fundamental investigar como esses elementos foram (re)produzidos e como eles influenciaram a construção de identidades e a formação de valores dos estudantes.

METODOLOGIA

Este estudo, por meio da revisão de literatura, buscou compreender como a pandemia de COVID-19 e a consequente adoção do ensino remoto impactaram as pesquisas sobre o conceito de currículo oculto. Acredita-se que a análise comparativa entre as pesquisas publicadas antes e depois desse período permitirá identificar as novas dimensões do currículo oculto que emergiram nesse contexto.

A revisão de literatura foi escolhida dado que por meio dela é possível "contribuir na reformulação histórica do diálogo acadêmico, por apresentar uma nova direção, configuração e encaminhamentos" (Vosgerau; Romanowski, 2014, p.167). Assim, este trabalho é importante pois busca-se refletir e analisar a forma como os estudos acadêmicos a respeito do currículo oculto mudaram após a pandemia.

Estabeleceu-se o recorte temporal da revisão da literatura a partir da pandemia. No período anterior, foram pesquisados artigos que datam do ano 2000 até 2020. O recorte temporal a partir dos anos 2000 configura uma forma de condensar os dados pesquisados, considerando que os artigos acadêmicos a respeito do assunto atravessam gerações e perpassam outras temáticas. Os escritos após 2020 se configuraram como a segunda parte do estudo, contabilizando como após a pandemia. Ainda que o fim da Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional

referente à COVID-19 tenha sido decretado pela Organização Mundial de Saúde em 2023, o ano de 2021 marcou o retorno integral dos alunos às salas de aula.

Optou-se pelo formato de artigos, desde que atendidos os marcos temporais pré-estabelecidos, sem distinção entre níveis de avaliação dos periódicos. Da mesma forma, toma-se como critério de exclusão de artigos o mesmo marco temporal.

Os bancos de dados utilizados para a pesquisa foram o Portal de Periódicos da Capes e a ferramenta de busca Google Acadêmico. Entretanto, a maioria dos artigos foram encontrados por meio da plataforma Periódicos da Capes, dado que a plataforma apresentou os dados de forma mais concisa, o que facilitou o processo de busca pelos textos e a construção das referências bibliográficas de cada texto lido.

As palavras-chave que foram utilizadas na busca dos artigos desta revisão da literatura são: Currículo Oculto, Educação e Educação Básica. Tais descritores foram pesquisados a partir do recorte temporal, não sendo necessário, portanto, a palavra pandemia, Covid ou similar para filtrar os dados.

A leitura dos resumos foi essencial para refinar os resultados, o que reduziu significativamente o número de artigos lidos e analisados. Nesse sentido, é importante destacar que durante o percurso de seleção de artigos, foram descartados diversos artigos que, apesar da seleção por palavras chaves, se destinavam ao currículo de cursos da área de saúde, sobretudo medicina. Dessa forma, o processo de coleta de artigos precisou ser mais minucioso, para que fosse centrado na educação básica.

Por meio da leitura dos resumos foi possível identificar os artigos que apresentariam/discutiriam o conceito de currículo oculto dentro do contexto da educação básica, excluindo, dessa forma, discussões que apontassem o currículo oculto na educação superior, por exemplo. Além disso, os textos que abordavam o currículo oculto de forma muito restrita ou que apenas fizeram menção ao conceito também não foram computados. Produções acadêmicas que focaram, por exemplo, em escolas específicas não

foram abordadas neste trabalho. Por conseguinte, depois de tais filtros, o quantitativo final de textos levados em consideração nesta produção foi de 20 artigos acadêmicos.

Em tal cenário, destaca-se também o fator tempo. Todos os autores desta produção são professores com carga horária igual ou superior a 35h semanais, o que constituiu um obstáculo para a plena realização do trabalho, dado que a rotina escolar não permitiu que mais artigos fossem lidos.

Levando-se em consideração o que apontam Vosgerau e Romanowski (2014), esse trabalho faz uso de uma revisão de literatura voltada ao estado da arte, dado que tal tipo de pesquisa se encarrega de fazer um levantamento do assunto, considerando as pesquisas já existentes.

Logo, este trabalho objetiva analisar, por meio do marco temporal "Pandemia", os estudos a respeito do currículo oculto. Investiga-se se, em decorrência de tal período conturbado da educação mundial, as reflexões sobre currículo oculto mudaram ou permaneceram as mesmas.

Assim, seguindo os estudos de Vosgerau e Romanoski (2014), os artigos pesquisados foram condensados em uma tabela de Excel e, a partir dela, uma análise foi feita considerando: teóricos abordados nos artigos, o conceito de currículo oculto e as implicâncias da pandemia nos artigos produzidos depois de tal período. Espera-se que por meio desse estudo seja possível identificar, ou correlacionar, o currículo oculto e as mudanças de ensino provenientes da pandemia.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Durante o processo de revisão, foram analisados, no total, 20 artigos. Destes, 10 foram datados como antes da pandemia e 10 artigos após a pandemia. Embora tenha sido delimitado o recorte temporal a partir de 2000, o primeiro artigo encontrado data de do ano 2006. O gráfico 1 apresenta a distribuição do ano de publicação dos artigos e demonstra que foi possível realizar um recorte amplo

dos textos produzidos levando em consideração os pré-requisitos elencados no corpo deste texto. Complementarmente, a

Gráfico 1 –apresenta a relação entre ano, autores e títulos dos artigos analisados.

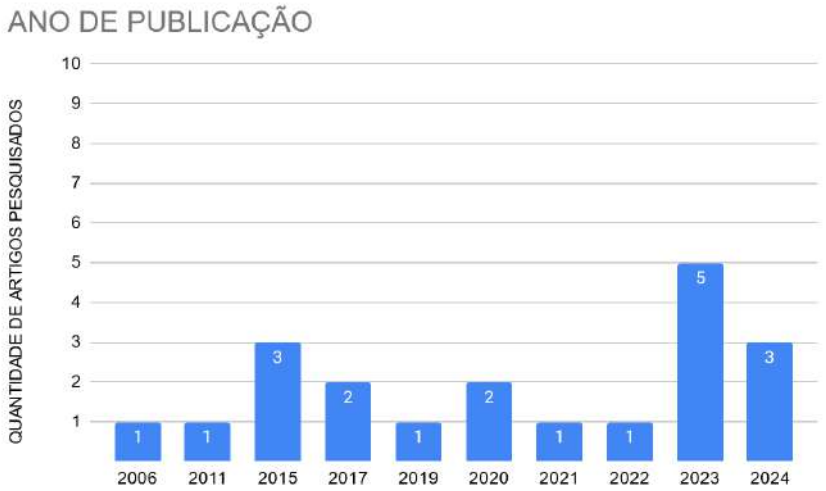


Gráfico 1. Ano de publicação dos artigos.

Observou-se que entre 2006 e 2020, a quantidade de publicações foi relativamente estável, variando entre 1 e 3 artigos por ano. No entanto, observa-se um salto a partir de 2022, com o pico em 2023, quando foram publicados 5 artigos, e a continuidade do interesse em 2024, com 3 publicações até o momento em que realizou-se a busca dos artigos (setembro de 2024).

Conforme justificou-se esse crescimento pode ser atribuído ao impacto da pandemia de Covid-19, que gerou novas demandas para refletir sobre o papel do currículo oculto em um contexto de profundas transformações educacionais. As discussões sobre ensino remoto, desigualdades educacionais e novas formas de socialização escolar podem ter impulsionado uma maior produção acadêmica sobre o tema. Além disso, o aumento em 2023 e 2024 sugere uma consolidação do interesse na área, possivelmente

devido à necessidade de analisar os efeitos duradouros da pandemia no ambiente escolar.

Tabela 1 – Relação ano de publicação, autores e títulos dos artigos.

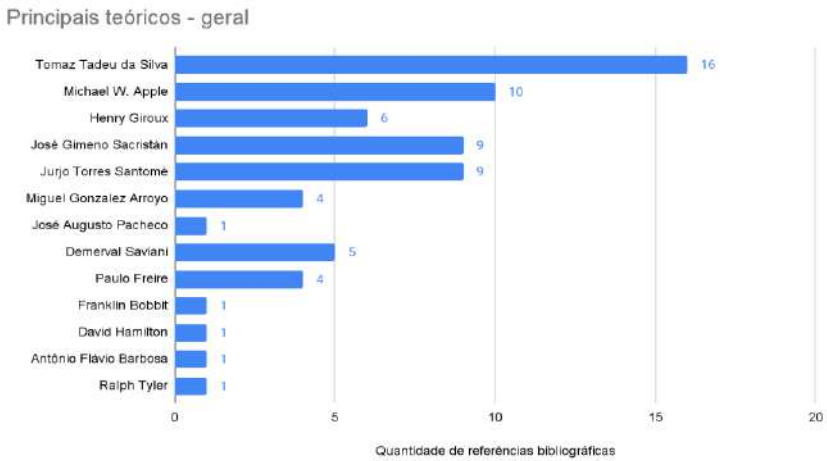
ANO	AUTORES	TÍTULO
2006	SANCHOTENE, Mônica Urroz. NETO, Vicente Molina.	Habitus profissional, currículo oculto e cultura docente: perspectivas para a análise da prática pedagógica dos professores de educação física
2011	MAGALHÃES, Rita de Cássia Barbosa Paiva. RUIZ, Erasmo Miessa	Estigma e currículo oculto
2015	TODARO, Mônica de Ávila; LANDOLPHO, Flávio de Jesus.	Corpo e currículo oculto na educação básica: discursos e práticas opressoras
2015	CASTRO, Mariângela Machado de; SENA MARIANO, André Luiz.	Ideologia, escola e conhecimento: da reprodução do currículo oculto às possibilidades de superação a partir da pedagogia histórico-crítica
2015	SILVA, Cláudio Rodrigues da.	Educação inclusiva, gestão democrática e a questão da consonância entre os currículos formal e oculto
2017	BRITO, Isac Oliveira; PURIFICAÇÃO, Marcelo Maximo.	Currículo questões iniciais: atuação do educador e a formação do cidadão crítico e reflexivo
2017	FONSECA, Luís Eduardo Gauterio	O currículo oculto e sua importância na formação cognitiva e social do aluno
2019	ARAUJO, Débora Cristina de; DANTAS, Luís Thiago Freire	Currículo des-oculto: outras vozes, outras epistemologias

2020	PERIM, Laura Fontoura.; LIMA, Cleiva Aguiar de; VENTURA, Jeferson.; SCARTON, Juliane; BRUM, Aline Neutzling.; PAULA, Saul Ferraz de	O currículo oculto e sua relevância na educação profissional
2020	LOPES, Gabrielle de Souza Cruz; ROCHA, Sandra Mara Santana.	A educação ambiental no currículo prescrito, real e oculto do Colégio Modelo de Itamaraju-B A
2021	TOLEDO, Marcos; RAMOS, François Silva.	Reflexos do currículo oculto na construção da identidade e subjetividade do ser
2022	MACHADO, Nilza; GODOY, Elenilton	O olhar de uma professora de matemática a respeito das avaliações externas e o currículo oculto
2023	PAULO, Hugo Barbosa de; LAFETÁ, André Mendes; CARDOSO, Zilmar Santos	O outro lado do currículo oculto: educação como forma de dominação política no Brasil
2023	SOUZA, José Romualdo Mendes de; ARAÚJO, Ana Cláudia Uchôa	A dimensão oculta do currículo no ensino da língua portuguesa na Eja: estudo de caso
2023	BIMBATTI, Bianca Rita; CASTRO, Rafael Borba de; SILVA, Antônio Fernando Gouvêa da	O currículo oculto no ensino de ciências: análise da Base Nacional Comum Curricular à luz da pedagogia crítica freireana
2023	MARANI, Mara Kelcilene Sousa; DA SILVEIRA, Francisca Morais; LEAL, Carlos Santos	Os benefícios do currículo oculto na trajetória das crianças com problemas de aprendizagem
2023	MARVÃO, José Jorge de Carvalho; MARTINS, Ana Célia de Jesus.	Currículo Oculto e suas múltiplas faces: a verdade sobre quem o esconde
2024	CAMPOS, Rafael Garcia.; GIOVINAZZO JUNIOR, Carlos Antônio.	Currículo Oculto: aspectos da experiência educacional não

		declarada no currículo oficial e formal da escola
2024	MATOS, Simoni Corconi de	Teoria do currículo educacional
2024	SOUZA, Mariana Cristina Moreira e SANTOS, Luana Maiara dos.	O currículo escolar e a luta por reconhecimento sociocultural

Durante a leitura dos artigos, observou-se a presença de teóricos da área de currículo. Destaca-se que investigar a relação entre os artigos sobre currículo oculto e os teóricos da área é essencial para compreender como as produções acadêmicas dialogam com as principais concepções teóricas que sustentam esse campo. A presença ou ausência de diálogos com autores clássicos ou contemporâneos da área pode revelar o grau de maturidade das reflexões, as influências predominantes e as lacunas existentes na literatura, possibilitando uma leitura mais crítica e situada das transformações educacionais no período analisado.

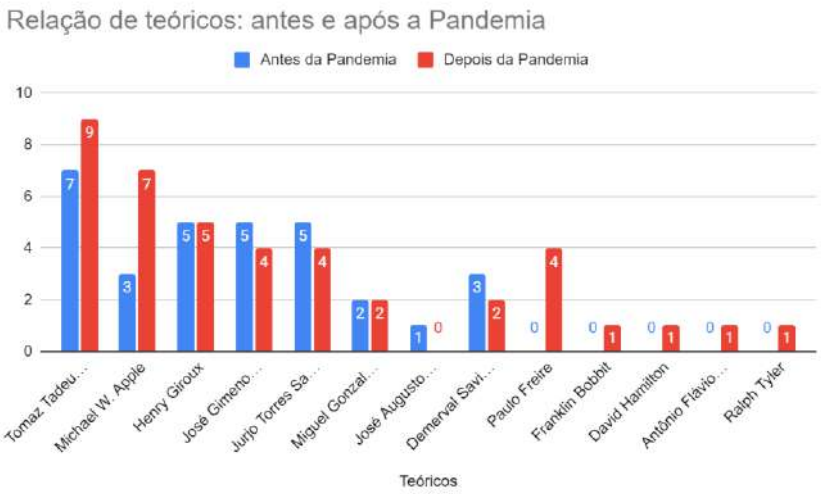
Gráfico 2 – Indicativo dos principais teóricos presentes nos artigos lidos.



Considerando a miscelânea de teóricos utilizados nos estudos, um novo gráfico comparativo foi construído, com o intuito de

refletir sobre os teóricos abordados durante os trabalhos, levando em consideração o marco temporal estabelecido. Dessa forma, foi possível observar a o quantitativo de teóricos antes e após a pandemia (gráfico 3).

Gráfico 3 – Indicativo dos principais teóricos utilizados antes e após a pandemia

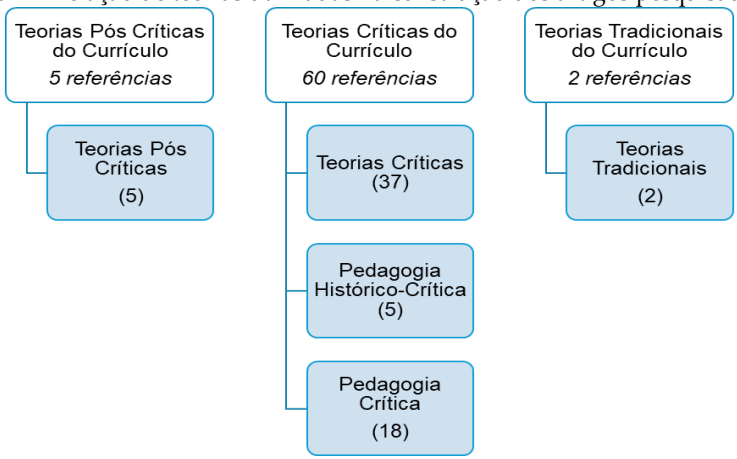


Como evidenciado no gráfico 3, não houve uma discrepância latente entre teóricos utilizados antes e após a pandemia. Tomaz Tadeu da Silva e Michael W. Apple foram os teóricos mais citados, com destaque para o aumento de suas menções no período pós-pandemia. Um dado interessante é a aparição de Paulo Freire exclusivamente no período pós-pandemia, com 4 citações, o que pode indicar uma maior busca por teorias críticas para entender as desigualdades e os desafios educacionais intensificados nesse contexto. Franklin Bobbit, David Hamilton e Ralph Tyler tiveram aparições pontuais, com apenas uma citação em cada período, indicando uma menor centralidade no debate recente, porém, apresentando um dado interessante, uma vez que Bobbit e Tyler se trata de autores da perspectiva tradicional do currículo.

Assim, os resultados da análise fazem refletir a respeito da carência de mais estudos voltados ao currículo oculto, sobretudo quando se trata das mudanças ocorridas na sociedade com o passar dos anos e levando em conta os marcos históricos, como a pandemia, que modificaram as estruturas educacionais no mundo. Destaca-se ainda a necessidade de teorias focadas no currículo da educação brasileira, dado que o Brasil tem diversas singularidades que precisam ser analisadas quando se trata do currículo, seja ele prescrito, real ou oculto.

Ao analisar os dados, foi possível refletir a respeito das correntes teóricas utilizadas para a construção dos artigos. Dessa forma, constatou-se que as correntes críticas estiveram mais presentes nos artigos lidos, conforme indica a figura 1.

Figura 1 – Relação de teorias utilizadas na construção dos artigos pesquisados.



Como é possível observar, entre os teóricos presentes nas referências bibliográficas, a grande maioria corresponde às teorias críticas do currículo, constando em 60 fontes/referências nos 20 artigos pesquisados. Tal resultado é relevante, principalmente ao considerar o cerne das teorias críticas, que:

> começam por colocar em questão precisamente os pressupostos dos presentes arranjos sociais e educacionais. As teorias críticas

> desconfiam do *status quo*, responsabilizando-o pelas desigualdades e injustiças sociais. (...) As teorias críticas são teorias de desconfiança, questionamento e transformação radical. Para as teorias críticas o importante não é desenvolver técnicas de como fazer o currículo, mas desenvolver conceitos que nos permitam compreender o que o currículo faz (Silva, 2004, p. 30).

No entanto, a partir da leitura dos artigos e da análise de teóricos presentes nas referências bibliográficas, observou-se a presença de dois teóricos tradicionais: Bobbit e Tayler. Os dois autores, no entanto, foram citados em artigos produzidos após a pandemia, para fins de contextualização a respeito da história do conceito de currículo.

Nesse sentido, destacam-se Campos e Júnior (2024), que utilizaram Bobbit para introduzir o processo inicial dos estudos em currículo, dado que sua obra *The curriculum* foi ponto de partida para diversas reflexões. Da mesma forma, Mattos (2024) faz uso dos escritos de Ralph Tayler quando reflete a respeito do processo educacional que, frequentemente, foca nos resultados esperados e não no processo. Com tal análise, constata-se que a retomada aos teóricos tradicionais foi um meio para complementar as inferências a respeito de todo o contexto em que se encontram os estudos da área de currículo.

Giroux (1986) argumenta que a escola nunca foi um espaço neutro, mas sim um local onde se reproduzem as relações de poder da sociedade. A pandemia exacerbou essa dinâmica, tornando ainda mais evidente a necessidade de uma educação crítica e transformadora. Ao analisar os artigos, percebemos que muitos autores, inspirados por Giroux, defendem a ideia de que o currículo deve ser um espaço de resistência e de construção de novas possibilidades. A pandemia, ao revelar as profundas desigualdades sociais e as fragilidades do sistema educacional, tornou urgente a necessidade de uma pedagogia que não apenas transmita conhecimentos, mas que também forme cidadãos críticos e engajados na transformação social.

CURRÍCULO E EMPATIA

Além dos dados já elencados até aqui, um tópico se evidenciou nas pesquisas: a necessidade de um currículo mais empático após a pandemia. A pandemia de Covid-19 trouxe desafios sem precedentes para a educação, evidenciando desigualdades sociais, lacunas no acesso ao ensino e impactos significativos na saúde mental de estudantes e professores. Nesse contexto, emergiu a necessidade de repensar o currículo escolar, não apenas em termos de conteúdo, mas também em sua capacidade de acolher as experiências e os desafios enfrentados pelas comunidades escolares.

Após a pandemia, diversas mudanças foram constatadas. Em conversas formais no ambiente escolar, nas conversas informais e em nossas próprias lamúrias, ficou claro o quanto a educação mudou: alunos, professores e família. Torna-se evidente, portanto, a emergência de um currículo que se adeque às escolas como elas realmente são, considerando todas as particularidades que a educação brasileira possui, dado que as transformações na educação são reais e concretas.

Ao longo deste período, outros aspectos acerca do currículo oculto foram evidenciados, principalmente quando as atividades escolares ainda estavam remotas. Com a diferença social evidenciada durante a pandemia e os demais empecilhos educacionais, como a dificuldade de participação por parte dos alunos nas atividades propostas, a falta de tecnologia para todos os integrantes da casa, e internet insuficiente, o diálogo entre professor e aluno se tornou algo distante.

Com o retorno das aulas, inicialmente, obtivemos alunos socialmente mais distantes devido ao isolamento. Foram necessárias uma abordagem diferenciada, um olhar mais cauteloso e uma sensibilidade mais apurada para ouvirmos os diversos relatos, que se tornaram frequentes nos possibilitando observar que, como aponta Silva (2004), o currículo se dá por meio das relações interpessoais, comportamentos e valores, e estes sofreram mudanças ao longo da pandemia, necessitando (re)configurar, não

modificando o seu conceito, e sim moldando-se diante do perfil da sociedade.

A pandemia, ao exacerbar as desigualdades sociais, evidenciou como a educação, como aponta Apple (2019), é um dos principais instrumentos de reprodução social. Ao mesmo tempo, a necessidade de adaptar as práticas pedagógicas a um novo contexto criou oportunidades para a resistência e a transformação do sistema educacional. O currículo oculto, como bem demonstra Apple (2001), não é neutro, mas sim um campo de disputa onde se travam batalhas por visões de mundo e valores. A pandemia intensificou essas disputas, ao evidenciar as diferentes formas como as famílias e as comunidades vivenciam a educação. Ao analisar as mudanças ocorridas no currículo oculto durante a pandemia, é fundamental considerar o contexto social mais amplo.

Essa reflexão destacou a importância de um currículo mais empático, capaz de integrar aspectos socioemocionais e priorizar relações humanas no processo de ensino-aprendizagem. A empatia, conceituada por autores como Goleman (1995), Gardner (1995) e Salovey e Mayer (1990), transcende as definições acadêmicas e se manifesta de forma profunda no ambiente escolar.

O currículo oculto, com suas mensagens implícitas e valores transmitidos, molda a capacidade dos estudantes de se colocarem no lugar do outro. Ao valorizar a diversidade, promover a cooperação e estimular a reflexão sobre diferentes perspectivas, a escola pode fomentar a empatia, tal como definida por Gardner (1995), como parte da inteligência interpessoal.

A obra de Goleman (1995), por sua vez, nos mostra como a empatia, um componente importante da inteligência emocional, pode ser cultivada em um ambiente escolar que valoriza as relações interpessoais e o bem-estar emocional. Salovey e Mayer (1990) complementam essa visão, ao enfatizarem a importância da autoconsciência para o desenvolvimento da empatia, um aspecto que pode ser trabalhado por meio de práticas reflexivas e de autoavaliação. Dessa forma, a escola, enquanto espaço de

socialização e aprendizagem, possui um papel fundamental na promoção da empatia.

Durante a leitura dos artigos, sobretudo aqueles que se enquadraram no campo "após a pandemia", foi possível estabelecer a necessidade de currículos que estivessem, de fato, em favor da educação, considerando o fator empatia em seus constructos.

Há uma carência de um currículo que esteja focado em contribuir para a plena formação dos estudantes, em todos os seus sentidos, levando, principalmente, o contexto social, de forma consciente e equânime, para dentro da escola. Dessa forma, tem-se que:

> faz-se necessário que os professores e os gestores, entendam a escola como um lugar privilegiado para lutar por interesses emancipatórios, de modo que os filhos e filhas das classes trabalhadoras sejam livres e críticos, utilizando do currículo oculto para resistir, através de uma prática contra-hegemônica à dominação (Paulo *et al.*, 2023, p. 1351).

A pandemia intensificou essa disputa, revelando como o currículo oculto é utilizado para reproduzir ou contestar as desigualdades sociais. Diversos foram os textos que abordaram a necessidade de um currículo que compreenda sua devida importância, sobretudo frente aos desafios que a educação tem enfrentado após a pandemia. Da mesma forma, Souza e Araújo (2023) elencaram que:

> Então, percebe-se que a tarefa da construção do currículo somente terá significado quando leva em consideração o espaço social e cultural no qual o grupo faça parte. Assim a influência do currículo oculto na escola poderia se tornar um instrumento de educação menos opressora numa tentativa plausível de transformar a educação num instrumento de mudança social, no qual possibilite uma prática docente transformadora e não reprodutiva, desde que sua construção possibilite subsídios aos alunos para uma real modificação das relações sociais em todos os níveis da vida deles (Souza e Araújo, 2023, p. 545).

As desigualdades sociais, as políticas públicas e as transformações tecnológicas são apenas alguns dos fatores que moldam o currículo e as experiências dos estudantes. A crise sanitária evidenciou a necessidade de repensar o papel da educação na formação de cidadãos críticos. Conforme Giroux (2007), a educação não pode ser apenas um meio de transmitir conhecimentos, mas também um espaço de formação de sujeitos capazes de transformar a realidade. A pandemia nos desafiou a construir um currículo que promova a justiça social e a emancipação humana.

A pandemia revelou a fragilidade das instituições educacionais e a importância de fortalecer a resistência pedagógica. Como aponta Giroux (2005), os educadores precisam se organizar e lutar por uma educação que atenda às necessidades dos estudantes mais vulnerabilizados. É preciso resistir às políticas neoliberais que visam privatizar a educação e aprofundar as desigualdades sociais.

CONCLUSÃO

A pandemia certamente deixou uma marca na educação mundial. No entanto, ainda é recente e muitos estudos sobre tal momento conturbado ainda virão. Foi possível perceber, por meio dos materiais analisados, que a importância do currículo oculto se evidenciou ainda mais com o passar da pandemia, dado que as diferenças sociais e econômicas se tornaram mais evidentes.

A análise dos artigos sobre currículo oculto antes e após a pandemia revela mudanças nas referências teóricas e nas preocupações abordadas pela literatura acadêmica. Os dados mostram que autores como Tomaz Tadeu da Silva, Michael W. Apple e Henry Giroux permanecem centrais, enquanto outros, como Paulo Freire, ganharam maior destaque no período pós-pandemia, refletindo uma busca por perspectivas críticas que dialoguem com os desafios intensificados nesse (e após esse) contexto. A análise temporal evidencia também um aumento na

produção acadêmica nos anos de 2023 e 2024, indicando que a pandemia impulsionou reflexões sobre o currículo oculto, especialmente no que diz respeito às desigualdades educacionais e às transformações no ambiente escolar.

Esse movimento demonstrou a importância de se repensar o papel do currículo diante de um cenário marcado pela intensificação das dificuldades socioemocionais e pedagógicas. A necessidade de um currículo mais empático, que valorize o bem-estar, o pertencimento e o cuidado, tornou-se evidente, especialmente após os impactos da pandemia. Nesse sentido, as publicações recentes reforçam que o currículo não se limita aos conteúdos explícitos, mas considera as experiências vividas e os sentidos construídos nas relações escolares.

Dessa forma, conclui-se que a pandemia trouxe à tona as desigualdades sociais e educacionais, intensificando as disputas presentes no currículo oculto e evidenciando a necessidade de uma educação que promova justiça social e formação crítica. Além disso, a pandemia ressalta o papel da educação como um campo de reprodução e de resistência, exigindo um olhar sensível e atento às realidades e valores moldados por essa experiência.

REFERÊNCIAS

APPLE, Michael W. **Ideologia e currículo**. São Paulo: Cortez, 2001.
APPLE, Michael W. Educação e poder: rumo a uma pedagogia crítica. Tradução de Maria Helena Pamplona. Porto: Porto Editora, 2001.

APPLE, Michael W. **Ideology and curriculum**. 4th ed. New York: Routledge, 2019.

ARAUJO, Débora Cristina de; DANTAS, Luís Thiago Freire. Currículo des-oculto: outras vozes, outras epistemologias. **Revista Exitus**, [S. l.], v. 9, n. 4, p. 147–175, 2019. DOI: 10.24065/2237-9460.2019v9n4ID1015. Disponível em: https://portaldeperiodicos.

ufopa.edu.br/index.php/revistaexitus/article/view/1015. Acesso em: 17 set. 2024.

ARAÚJO, Viviane Patricia Colloca. **O conceito de currículo oculto e a formação docente**. REAe - Revista de Estudos Aplicados em Educação, v. 3, n. 6, jul./dez. 2018.

BIHRINGER, Katiúscia Raika Brandt. SANTOS, Sandra Aparecida dos Santos. & CHIODINI, Leandro Éverton. **Currículo das emergências:** Leituras curriculares no contexto da escola pós-pandemia. Revista Contexto & amp; Educação, *[S. l.]*, v. 38, n. 120, p. e13748, 2023.

BIMBATTI, Bianca Rita; CASTRO, Rafael Borba de; SILVA, Antônio Fernando Gouvêa da.O currículo oculto no ensino de ciências: análise da Base Nacional Comum Curricular à luz da pedagogia crítica freireana. **Revista Espaço do Currículo**, [S. l.], v. 16, n. 1, p. 1–12, 2023.

BRITO, Isac Oliveira; PURIFICAÇÃO, Marcelo Maximo. Currículo questões iniciais: atuação do educador e a formação do cidadão crítico e reflexivo. **Revista Cesumar** – Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, [S. l.], v. 22, n. 2, p. 387–402, 2017.

CAMPOS, Rafael Garcia.; GIOVINAZZO JUNIOR, Carlos Antônio. Currículo Oculto: aspectos da experiência educacional não declarada no currículo oficial e formal da escola. **Revista Espaço do Currículo**, [S. l.], v. 17, n. 1, p. e66446, 2024.

CASTRO, Mariângela Machado de; SENA MARIANO, André Luiz. Ideologia, escola e conhecimento: da reprodução do currículo oculto às possibilidades de superação a partir da pedagogia histórico-crítica. **Revista HISTEDBR** On-line, Campinas, SP, v. 15, n. 64, p. 47–61, 2015.

FETTERMANN, Joyce,TAMARIZ, Annabell Dell Real. Ensino remoto e ressignificação de práticas e papéis na educação. **Texto Livre**: Linguagem e Tecnologia, Belo Horizonte, v.14, n.1, e24941, 2021.

FONSECA, Luis Eduardo Gauterio. O currículo oculto e sua importância na formação cognitiva e social do aluno. **Projeção e Docência**, [S. l.], v. 8, n. 1, p. 59–66, 2017. Disponível em: https://projecaociencia.com.br/index.php/Projecao3/article/view/862. Acesso em: 19 set. 2024.

GARDNER, Howard. **Inteligências múltiplas**: a teoria na prática. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

GIROUX, Henry A. **Teoria crítica e resistência em educação: para além das teorias de reprodução.** Petropolis: Ed: Vozes, 1986.

GOLEMAN, Daniel. **Inteligência emocional:** a teoria revolucionária que redefine o que é ser inteligente. Rio de Janeiro: Objetiva, 1995.

LOPES, Gabrielle de Souza Cruz; ROCHA, Sandra Mara Santana. A educação ambiental no currículo prescrito, real e oculto do Colégio Modelo de Itamaraju-B A. EDUCERE - **Revista da Educação da UNIPAR**, [S. l.], v. 20, n. 2, 2020.

MACHADO, Nilza; GODOY, Elenilton. O olhar de uma professora de matemática a respeito das avaliações externas e o currículo oculto. **Revista Sergipana de Matemática e Educação Matemática**, [S. l.], v. 7, n. 1, p. 106–125, 2022

MAGALHÃES, Rita de Cássia Barbosa Paiva. RUIZ, Erasmo Miessa. Estigma e currículo oculto. **Revista Brasileira de Educação Especial**, 17(spe1), p.125-142, 2011.

MARANI, Mara Kelcilene Sousa; DA SILVEIRA, Francisca Morais; LEAL, Carlos Santos. Os benefícios do currículo oculto na trajetória das crianças com problemas de aprendizagem. **Observatório de La Economia Latinoamericana**, [S. l.], v. 21, n. 10, p. 17765–17781, 2023.

MARVÃO, José Jorge de Carvalho; MARTINS, Ana Célia de Jesus. Currículo Oculto e suas múltiplas faces: a verdade sobre quem o esconde. **Lumen et virtus**: revista de cultura e imagem, v.23. p.75-88, 2023.

MATOS, Simoni Corconi de. Teoria do Currículo Educacional. **Revista Educação Continuada**. Vol.6, n.3, p.14-21, 2024.

OLIVEIRA, Izomar da Silva. Currículo oculto na promoção do conhecimento escolar: Vidas, vivências e realidades. REBENA - **Revista Brasileira de Ensino e Aprendizagem**, V.3, p. 184-193, 2022.

PAULA, Hugo Barbosa de; LAFETÁ, André Mendes; CARDOSO, Zilmar Santos. O outro lado do currículo oculto: educação como forma de dominação política no Brasil. **Revista Educação e Políticas em Debate**, [S. l.], v. 12, n. 3, p. 1338–1354, 2023.

PERIM, Laura Fontoura.; LIMA, Cleiva Aguiar de; VENTURA, Jeferson.; SCARTON, Juliane; BRUM, Aline Neutzling.; PAULA, Saul Ferraz de. O currículo oculto e sua relevância na educação profissional. **Research, Society and Development**, [S. l.], v. 9, n. 2, p. e101922050, 2020.

SALOVEY, Peter; MAYER, John D. Emotional intelligence. Imagination, Cognition and Personality, v. 9, n. 3, p. 185-211, 1990.

SANCHOTENE, Mônica Urroz. NETO, Vicente Molina. Habitus profissional, currículo oculto e cultura docente: perspectivas para a análise da prática pedagógica dos professores de educação física. **Pensar a Prática. Goiânia**, v. 9, n. 2, p. 267–280, 2006.

SANTOS, Antônio Fernando. Currículo oculto: Um importante fator nos processos da aprendizagem formal. REBENA - **Revista Brasileira de Ensino e Aprendizagem**, V. 5, p. 222 – 228, 2023.

SERPA, Luís Felipe Perret. **Sobre a práxis pedagógica**. Revista Educação em Debate, Fortaleza, Ano 10, n. 14, p. 21-25, 1987.

SILVA, Cláudio Rodrigues da. Educação Inclusiva, gestão democrática e a questão da consonância entre os currículos formal e oculto. **ORG & DEMO**, Marília, v. 16, n. 2, p. 65-86, Jul./Dez., 2015.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. - 2.ed, 6ª reimp. - Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

SOUZA, José Romualdo Mendes de; ARAÚJO, Ana Cláudia Uchôa. A dimensão oculta do currículo no ensino da língua portuguesa na EJA: estudo de caso. **Espaço do Currículo,** João Pessoa, v.6, n.3, p. 536-548, Setembro a Dezembro de 2013.

SOUZA, José Romualdo Mendes de; ARAÚJO, Ana Cláudia Uchôa. A dimensão oculta do currículo no ensino da língua portuguesa na EJA: estudo de caso. **Revista Espaço do Currículo**, v.6, n.3, p.536-548, 2023.

SOUZA, Mariana Cristina Moreira e SANTOS, Luana Maiara dos. O currículo escolar e a luta por reconhecimento sociocultural. **Revista Caderno Pedagógico** – Studies Publicações e Editora Ltda., Curitiba, v.21, n.4, p. 01-19. 2024.

TAVANO, Patricia Teixeira. ALMEIDA de, Maria Isabel. Currículo: um artefato socio-histórico-cultural. Rev. **Espaço do Currículo** (online), João Pessoa, v.11, n.1, p. 29-44, jan./abr. 2018. Acesso em 06 agosto 2024.

TODARO, Mônica de Ávila; LANDOLPHO, Flávio de Jesus. Corpo e currículo oculto na educação básica: discursos e práticas opressoras. **Dialogia**, [S. l.], n. 21, p. 147–156, 2015.

TOLEDO, Marcos; RAMOS, François Silva. Reflexos do currículo oculto na construção da identidade e subjetividade do ser. **Revista Amor Mundi**, v. 2, n. 2, 2021, p.15–21.

VOSGERAU, Dilmeire SantAnna Ramos; ROMANOWSKI, Joana Paulin. Estudos de revisão: implicações conceituais e metodológicas. **Revista Diálogo Educacional**. Curitiba, v. 14, n. 41, p. 165-190, abr. 2014.

ANÁLISE DAS POLÍTICAS DE INCLUSÃO DIGITAL NAS ESCOLAS BRASILEIRAS[1]

Camila Duarte Fernandes Moraes
Carolina Mota Gomes
Liliane Clarindo Kill
Priscila Alves de Freitas

INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, a rápida evolução tecnológica impactou diversos setores da sociedade, e a educação não é exceção. A inclusão digital, compreendida como o acesso e uso efetivo de tecnologias de informação e comunicação (TICs), emergiu como uma questão central para garantir oportunidades equitativas de aprendizagem. No Brasil, políticas públicas voltadas à inclusão digital nas escolas brasileiras buscam integrar as TICs ao currículo escolar, melhorar a qualidade da educação e preparar os estudantes para as demandas do século XXI (Almeida; Valente, 2012).

A pandemia de COVID-19 intensificou a importância da inclusão digital, evidenciando profundas desigualdades no acesso à tecnologia e à internet, especialmente entre estudantes de diferentes contextos socioeconômicos. Nesta circunstância, torna-se imperativo avaliar o impacto das políticas de inclusão digital já implementadas e identificar lacunas a serem preenchidas para garantir uma educação mais inclusiva e de qualidade (Almeida; Valente, 2022).

Este estudo caracteriza-se como básico, exploratório, transversal, revisão bibliográfica e documental e de abordagem quantitativa e qualitativa. Ele investiga a inclusão digital na

[1] https://doi.org/10.51795/9786526521755207232

educação brasileira no contexto pós-pandemia, examinando contribuições teóricas de autores como José Armando Valente, que explora a integração das TICs em sala de aula; Maria Elizabeth Bianconcini de Almeida, que analisa os efeitos das novas tecnologias no aprendizado; e Mônica Fantin, que discute como as ferramentas digitais podem promover uma educação inclusiva e equitativa. O uso das TICs nas escolas amplia as possibilidades de aprendizagem e permite que estudantes colaborem em projetos e acessem materiais didáticos de qualquer lugar, enriquecendo o processo educacional e promovendo a diversidade de perspectivas.

O objetivo geral deste artigo é investigar os efeitos das políticas brasileiras de inclusão digital na qualidade da educação. Os objetivos específicos deste artigo são revisar a literatura sobre a inclusão digital nas escolas. Buscamos fornecer uma visão abrangente do estado atual da inclusão digital na educação brasileira, abordando tanto os benefícios quanto os desafios enfrentados, como infraestrutura tecnológica, capacitação docente e o engajamento dos estudantes. Além disso, a pesquisa explora como essas políticas contribuem para o desenvolvimento de habilidades digitais e a promoção da equidade educacional.

A introdução de tecnologias digitais no ambiente escolar tem o potencial de garantir e aumentar o nível de aprendizagem e conhecimento do estudante. No entanto, a eficácia dessas políticas depende de fatores como a adequação dos recursos tecnológicos e a capacitação dos educadores. As TICs, se mal implementadas, podem até mesmo agravar desigualdades, excluindo aqueles em situações desfavoráveis. (Almeida; Valente, 2022). Para o sucesso das políticas de inclusão digital, é essencial o monitoramento e avaliação contínua dos resultados, para ajustar estratégias conforme necessário.

O problema da pesquisa do trabalho é: Como as políticas de inclusão digital influenciam a qualidade da educação nas escolas brasileiras?

REFERENCIAL TEÓRICO

Este referencial teórico explora a relação entre a formação contínua dos professores e o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) nas salas de aula, um tema cada vez mais relevante no cenário educacional atual. À medida que avançamos para uma era digital, é fundamental que os educadores recebam a capacitação necessária para integrar as TIC de maneira eficaz em suas práticas de ensino. Isso não apenas enriquece o aprendizado, mas também contribui para uma educação mais inclusiva e equitativa para todos os estudantes.

A análise está estruturada em seis tópicos fundamentais: Formação Contínua de Professores, que destaca a necessidade de atualização constante dos educadores; integração das TICs na Educação, que discute como as tecnologias podem ser incorporadas ao processo de ensino-aprendizagem; Inclusão Digital e Equidade Educacional, que examina as disparidades no acesso às tecnologias e suas implicações na educação; Potencial Transformador das TICs e Competências Digitais, que investiga as oportunidades oferecidas pelas TICs para o desenvolvimento de habilidades essenciais; Desafios da Implementação das TICs, que analisa as dificuldades enfrentadas nas instituições de ensino; e, por fim, Mediação Tecnológica e Práticas Pedagógicas, que analisa a atuação do professor na mediação do conhecimento facilitado por tecnologias.

Ao explorar esses tópicos, buscamos aprofundar a compreensão sobre o impacto das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) na educação e destacar a importância da formação contínua dos professores, fundamental para enfrentar os desafios da educação contemporânea. A capacitação contínua não só permite que os educadores se adaptem às novas demandas, mas também os capacita a aproveitar o potencial transformador das tecnologias, enriquecendo a experiência de aprendizado dos estudantes.

Formação Contínua de Professores

A formação contínua dos docentes é fundamental para a incorporação efetiva das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) no âmbito educacional. De acordo com Valente (2019), a formação contínua deve ser uma prioridade nas instituições de ensino, uma vez que só dessa forma os professores poderão adquirir as habilidades necessárias para implementar métodos pedagógicos inovadores e eficientes. Esta capacitação não se limita ao aspecto técnico, mas também abrange a dimensão pedagógica, garantindo que os docentes compreendam como englobar de forma relevante as TICs em suas rotinas diárias.

Almeida (2008) também enfatiza a importância da formação contínua, destacando que os educadores devem estar constantemente atualizados sobre as novas tecnologias e metodologias de ensino. Isso não só melhora a qualidade do ensino, mas também assegura que as TICs sejam utilizadas de maneira eficaz e apropriada, promovendo um ambiente de aprendizado mais dinâmico e interativo. A formação contínua dos professores é, portanto, uma peça-chave para a transformação educacional impulsionada pela tecnologia.

Além disso, Valente (1993) observa que o treinamento contínuo deve ser adaptável às necessidades e contextos específicos de cada instituição e região. Isso significa que os programas de formação devem considerar as particularidades locais, como disponibilidade de recursos tecnológicos, infraestrutura e perfil dos estudantes. Dessa forma, a formação contínua dos professores pode ser mais eficaz e alinhada às realidades educacionais de cada comunidade.

Por fim, é importante destacar que a formação contínua dos professores não se limita ao ensino de habilidades tecnológicas. Ela também envolve o desenvolvimento de competências e habilidades interpessoais e pedagógicas essenciais para o uso eficaz das TICs na educação. Professores bem formados estão mais preparados para enfrentar os desafios do ensino moderno e para aproveitar as

oportunidades proporcionadas pela tecnologia, promovendo um aprendizado mais significativo e engajador para os estudantes.

Integração das TICs na Educação

A integração das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) na educação é um processo complexo que vai além da simples adoção de recursos tecnológicos nas salas de aula. Segundo Valente (2020), o uso das TICs pode facilitar a criação de métodos de ensino mais interativos e centrados no estudante, promovendo um aprendizado colaborativo e participativo. Essa abordagem é essencial para preparar os estudantes para os desafios do século XXI, onde habilidades como trabalho em equipe e resolução criativa de problemas são cada vez mais valorizadas.

Fantin (2011) argumenta que a utilização de mídias digitais no ambiente escolar é fundamental para engajar os estudantes em um aprendizado significativo. Ela defende que as Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) possibilitam a criação de ambientes de ensino mais interativos, onde os estudantes podem participar ativamente do processo de aprendizagem. Assim, a incorporação eficaz das TICs transforma a sala de aula em um espaço mais dinâmico e colaborativo, onde o conhecimento é construído de forma conjunta.

Além disso, Valente (2020) observa que muitos professores ainda utilizam métodos tradicionais, como giz e quadro negro, enquanto as TICs permanecem como um complemento em suas práticas pedagógicas. Para que a verdadeira transformação ocorra, é essencial mudar a mentalidade educacional, reconhecendo a tecnologia como uma aliada no processo de ensino-aprendizagem. Esse movimento exige um esforço coletivo de todos os interessados na educação, abrangendo gestores, docentes, estudantes e a comunidade.

Outro aspecto importante da integração das TICs na educação é a necessidade de um planejamento pedagógico adequado. Valente (2020) destaca que simplesmente disponibilizar tecnologia

nas escolas não garante interações educativas eficazes. É fundamental que haja um planejamento cuidadoso, que considere como as TICs podem ser utilizadas para enriquecer o processo educativo e promover um aprendizado mais significativo. Isso inclui a seleção de ferramentas tecnológicas apropriadas, a adaptação do currículo e a capacitação dos professores para o uso eficaz dessas tecnologias.

Inclusão Digital e Equidade Educacional

A inclusão digital tem um papel primordial na promoção da igualdade na educação contemporânea. De acordo com Almeida e Valente (2012), as políticas de educação devem focar em proporcionar um acesso justo às TICs, considerando as disparidades socioeconômicas e regionais. O objetivo da inclusão digital é garantir que todos os estudantes, independentemente de sua situação econômica ou social, possuam oportunidades equitativas de obter uma educação de qualidade.

Almeida (2003) destaca que a alfabetização digital é uma parte essencial desse processo. Para ela, os estudantes devem ser capacitados não apenas para usar as tecnologias, mas também para compreender criticamente o conteúdo digital acessado. Isso é particularmente importante em um mundo onde a informação está amplamente disponível, mas nem sempre é confiável ou precisa. Desenvolver essa competência é fundamental para preparar os estudantes para navegar em um ambiente informacional complexo e para garantir que a inclusão digital resulte em uma educação mais equitativa.

Fantin (2017) também enfatiza a importância da inclusão digital para a promoção da equidade na educação. Ela argumenta que as TICs têm o potencial de democratizar o acesso ao conhecimento, permitindo que estudantes de diferentes contextos socioeconômicos acessem recursos educacionais de alta qualidade. No entanto, ela alerta que a simples disponibilização de tecnologias não é suficiente. É necessário um esforço conjunto para garantir que

as TICs sejam integradas de maneira significativa ao currículo e que os professores estejam preparados para utilizá-las de forma eficaz (Fantin, 2017).

Por fim, Almeida e Valente (2012) concluem que a inclusão digital é essencial para modernizar o ensino e promover a equidade educacional. As TICs têm o potencial de tornar o currículo mais relevante para os desafios do século XXI, desenvolvendo habilidades essenciais como pensamento crítico e competências digitais. Quando bem integradas, as tecnologias podem enriquecer o processo de ensino e aprendizagem, promovendo um aprendizado contínuo ao longo da vida e preparando os estudantes para os desafios e oportunidades da era digital.

Potencial Transformador das TICs e Competências Digitais

O desenvolvimento de competências digitais é uma necessidade urgente no cenário educacional atual. As Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) têm um papel crucial no desenvolvimento de competências digitais, transformando significativamente a educação. Valente (2020) destaca que a implementação das TICs nas salas de aula pode facilitar metodologias de ensino interativas e centradas no estudante, promovendo habilidades essenciais para o século XXI, como o trabalho em equipe e a resolução criativa de problemas. A transformação impulsionada pelas TICs vai além do uso de ferramentas tecnológicas, abarcando uma mudança profunda na abordagem pedagógica. Segundo Almeida (2003), os estudantes devem ser capacitados não apenas para usar as tecnologias, mas também para compreender criticamente o conteúdo digital acessado. Essa habilidade é essencial para navegar em um mundo onde a informação está amplamente disponível e nem sempre é confiável ou precisa. Valente (2014) complementa essa visão ao observar que as TICs permitem a personalização do ensino, adaptando o conteúdo às necessidades individuais dos estudantes e promovendo o aprendizado cooperativo e ativo.

Fantin e Girardello (2009) defendem que as escolas devem adotar uma abordagem crítica em relação à mídia, permitindo que os estudantes não apenas consumam conteúdo, mas também se tornem produtores ativos de conhecimento. Ela acredita que essa produção ativa é vital em um contexto onde a informação é amplamente mediada por tecnologias digitais e onde a cidadania digital se torna cada vez mais relevante. Fantin e Girardello (2009) argumentam que ao se tornarem produtores de conteúdo, os estudantes desenvolvem habilidades essenciais para a cidadania digital, aprendendo a questionar, analisar e criar informações.

Além disso, Almeida (2011) defende que o uso de uma variedade de ferramentas digitais, como aplicativos educacionais, plataformas de aprendizagem online e recursos multimídia, enriquece o processo de ensino-aprendizagem. Essas ferramentas permitem que os professores criem aulas mais interativas e envolventes, utilizando vídeos, simulações e jogos educativos para ilustrar conceitos complexos de maneira mais acessível e interessante.

Por fim, Valente (2023) argumenta que a aprendizagem híbrida, que combina atividades presenciais e online, proporciona uma experiência de aprendizado mais rica e diversificada. Ele sugere que essa abordagem maximiza o engajamento dos estudantes, permitindo-lhes acessar recursos educacionais de maneira flexível e personalizada. Além disso, essa metodologia contribui para o desenvolvimento de competências digitais essenciais para o século XXI, preparando os estudantes para um futuro cada vez mais tecnológico.

Desafios da Implementação das TICs

A implementação das TICs na educação enfrenta diversos desafios que precisam ser superados para que seu potencial transformador seja plenamente realizado. Almeida e Valente (2012) apontam que a falta de infraestrutura tecnológica nas escolas é um dos principais obstáculos. Muitas instituições de ensino ainda não

possuem os recursos necessários, como computadores, acesso à internet de qualidade e outros dispositivos tecnológicos, o que dificulta a integração das TICs de maneira eficaz nas práticas pedagógicas.

Outro obstáculo importante é a resistência dos professores à utilização de novas tecnologias. Valente (2020) afirma que para ocorrer uma mudança real, é necessário promover uma transformação na mentalidade educacional, onde a tecnologia seja vista como uma parceira valiosa no processo de ensino-aprendizagem. Esse processo demanda um esforço colaborativo de todos os envolvidos no ecossistema educacional.

A carência de formação adequada para os educadores também é um obstáculo importante. Almeida e Valente (2012) argumentam que a formação contínua dos professores é crucial para que possam utilizar as TICs de maneira eficaz e significativa. É fundamental que os programas de formação considerem as particularidades locais, como disponibilidade de recursos tecnológicos e infraestrutura, e sejam adaptados às necessidades e contextos específicos de cada instituição e região.

Mediação Tecnológica e Práticas Pedagógicas

A mediação tecnológica nas práticas pedagógicas é um tema central nas obras de Mônica Fantin. A autora destaca que as tecnologias digitais podem transformar as práticas pedagógicas, tornando-as mais dinâmicas e participativas. Fantin argumenta que as TICs permitem a criação de ambientes de aprendizagem mais interativos, nos quais os estudantes podem participar ativamente do processo educativo. Ela acredita que essa abordagem não apenas prepara os estudantes para o pensamento crítico e criativo, mas também transforma os métodos de ensino (FANTIN, 2012).

Fantin (2012) discute como as ferramentas digitais podem ser integradas ao ensino para promover uma aprendizagem mais significativa. Ela destaca que a utilização de mídias digitais nas escolas é essencial para engajar os estudantes e permitir que eles se

tornem participantes ativos no processo educativo. A mediação tecnológica vai além do uso de ferramentas tecnológicas, promovendo uma mudança na abordagem pedagógica que estimula a construção colaborativa de conhecimento.

Além disso, Almeida (2011) enfatiza que os professores precisam estar preparados para utilizar essas ferramentas de maneira crítica e consciente. A formação contínua dos docentes é fundamental para que possam explorar todo o potencial das TICs e aplicá-las de forma eficaz em suas práticas pedagógicas. Isso envolve não apenas o domínio técnico das tecnologias, mas também uma compreensão profunda de como elas podem ser utilizadas para enriquecer o aprendizado dos estudantes.

Rivoltella e Fantin (2010) também enfatizam a importância da formação adequada dos professores para o uso eficaz das TICs. Eles argumentam que a mediação tecnológica é essencial para criar um ambiente educacional mais interconectado e dinâmico, onde os estudantes podem desenvolver habilidades essenciais para a cidadania digital. A mediação tecnológica, portanto, não é apenas uma questão de utilizar ferramentas tecnológicas, mas sim de transformar as práticas pedagógicas para promover um aprendizado mais significativo e contextualizado.

METODOLOGIA

A metodologia deste trabalho caracteriza-se como uma pesquisa de natureza básica, exploratória, transversal, de revisão bibliográfica e documental e de abordagem quantitativa e qualitativa, com foco na análise de dados secundários e na revisão da literatura sobre a inclusão digital nas escolas brasileiras no contexto pós-pandemia. Fundamentado em fontes secundárias e em estudos previamente publicados, o trabalho realiza uma revisão crítica das contribuições de autores como José Armando Valente, Mônica Fantin e Maria Elizabeth Bianconcini de Almeida. A análise dos dados disponíveis visa elucidar os desafios e oportunidades que a inclusão digital apresenta na educação contemporânea, com

ênfase na necessidade urgente de políticas que garantam acesso equitativo às Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs), especialmente em um cenário onde a pandemia evidenciou e ampliou as desigualdades no acesso à educação.

O estudo baseia-se principalmente em fontes secundárias, como artigos acadêmicos, relatórios institucionais, teses e publicações de entidades voltadas para a educação e a tecnologia. A análise concentra-se na pesquisa "Uso das Tecnologias de Informação e Comunicação nas Escolas Brasileiras", realizada pelo Comitê Gestor da Internet no Brasil, entre 2019 e 2021. Estes documentos fornecem informações valiosas sobre o uso das TICs nas instituições educacionais durante um período crítico, fornecendo uma base sólida para avaliar os progressos e obstáculos na inclusão digital nas escolas.

Além disso, a metodologia incorpora uma análise das políticas educacionais vigentes e a urgência de estratégias que assegurem um acesso justo às TICs. Considerando que a pandemia destacou e, em muitos casos, intensificou as disparidades no acesso à educação, o estudo busca ampliar a compreensão sobre os desafios enfrentados na inclusão digital, assim como as possibilidades que surgem para a superação dessas questões. O estudo visa oferecer elementos que possam orientar futuras pesquisas e fornecer direcionamentos úteis para gestores, formuladores de políticas e educadores, a fim de integrar as tecnologias de forma equitativa e eficaz no processo educativo.

POLÍTICAS DE INCLUSÃO DIGITAL NO BRASIL: UMA ANÁLISE DA EVOLUÇÃO HISTÓRICA

As primeiras experiências com o uso de computadores nas escolas no Brasil datam da década de 1970, mas foi em 1983 que surgiram as primeiras iniciativas governamentais para a utilização das tecnologias de informação na educação. O primeiro projeto coordenado pelo Ministério da Educação (MEC) foi o Projeto EDUCOM, que tinha como objetivo principal desenvolver

pesquisas sobre o uso educacional da informática e promover a capacitação de recursos humanos na área. O projeto visava implementar centros-piloto em universidades públicas, investigando como a tecnologia poderia ser aplicada no processo de ensino-aprendizagem, especialmente através do uso das linguagens Logo e Basic. Além disso, buscava levar computadores às escolas públicas, garantindo que todos os estudantes tivessem acesso às mesmas oportunidades oferecidas nas instituições particulares (Tavares, 2002).

O programa EDUCOM estabeleceu a estruturação para o Programa Nacional de Informática na Educação (PRONINFE), criado em 1989 pelo Ministério da Educação. Este projeto foi crucial para a introdução da informática nas instituições de ensino do Brasil, incentivando o uso de tecnologias digitais no ensino fundamental, médio e na educação especial. O PRONINFE implementou centros de informática que auxiliavam na capacitação de docentes e estimulavam a criação de materiais didáticos, estabelecendo uma cultura de informática pedagógica no território nacional (Tavares, 2002).

Em 1997, o PRONINFE evoluiu para o PROINFO, expandindo os esforços anteriores com uma ênfase maior na formação dos professores e na infraestrutura das escolas. Estes dois programas, em conjunto, desempenharam papéis fundamentais na introdução e expansão das tecnologias nas escolas brasileiras, buscando promover a inclusão digital e modernizar o ensino. E apesar dos progressos notáveis, o PROINFO enfrentou obstáculos ligados à disparidade regional e à demanda por formação constante, sublinhando a relevância de investimentos constantes para assegurar uma educação de alto padrão para todos os estudantes no século XXI (Martins; Flores, 2015).

Nesse contexto de expansão da informática na educação e das desigualdades no acesso à tecnologia, o governo federal, em 2005, lançou o Programa Computador para Todos, por meio do Decreto Nº 5.542, com o objetivo de simplificar o acesso das famílias brasileiras a computadores, independentemente de sua renda.

Com a intenção de incentivar a inclusão digital, o programa propôs a oferta de aparelhos com custo reduzido e de fácil pagamento, ampliando ainda mais a acessibilidade às tecnologias no Brasil. Ao incentivar o uso de tecnologias acessíveis em todo o território nacional, o Computador para Todos complementou os esforços dos programas anteriores, refletindo um compromisso mais amplo do governo com a democratização do acesso à tecnologia e à inclusão digital, fatores essenciais para a melhoria da educação no país (Brasil, 2005).

Como continuidade desses esforços, em 2010, o governo lançou o Plano Nacional de Banda Larga (PNBL), instituído pelo Decreto Nº 7.175, de 12 de maio de 2010. Essa iniciativa visava massificar o acesso à internet em banda larga, especialmente nas regiões que enfrentavam maiores dificuldades de conectividade, como áreas periféricas e rurais. O PNBL tinha o objetivo de ampliar o número de residências conectadas à internet rápida, contribuindo para reduzir as desigualdades regionais no acesso à tecnologia. A conectividade foi considerada um fator essencial para a inclusão digital e para o desenvolvimento social e econômico, possibilitando que mais brasileiros tivessem acesso às oportunidades e benefícios da era digital (Brasil, 2010).

Em 2010, o governo federal implementou o Programa Um Computador por Aluno (PROUCA) na área educacional. O propósito do PROUCA era fornecer computadores portáteis aos estudantes da educação pública, estabelecendo uma conexão direta entre a inclusão digital e o processo de ensino e aprendizado. Apesar de ambicioso, o programa se deparou com obstáculos na execução, tais como a ausência de infraestrutura apropriada nas escolas, problemas na manutenção dos aparelhos e a demanda por formação contínua dos docentes para o uso eficiente da tecnologia em sala de aula (Brasil, 2015).

Embora várias políticas públicas tenham sido postas em prática nas últimas décadas, o Brasil ainda lida com desafios consideráveis no que diz respeito à inclusão digital. A crise da COVID-19, que começou em 2020, revelou essas disparidades. Segundo Pesquisa

TIC Educação 2020, realizada pelo Comitê Gestor da Internet no Brasil (CGI.br), a demanda por educação à distância durante o período de confinamento social evidenciou que apenas 52% das escolas rurais tinham acesso à internet para implementar o ensino remoto durante a pandemia de COVID-19, revelando a ausência de infraestrutura apropriada em várias partes do país, particularmente nas zonas rurais e nas periferias urbanas, enquanto nas áreas urbanas esse percentual foi de 98%. De acordo com Brasil (2021), o Censo Escolar 2020 mostrou que 23,8% dos estudantes do ensino fundamental de escolas públicas não tinham acesso regular à internet em casa, o que afetou adversamente o processo de ensino e agravou a disparidade na educação, enquanto 96,9% dos estudantes do ensino médio tinham acesso regular à internet.

A evolução das políticas governamentais de inclusão digital no Brasil demonstra uma progressão notável nas últimas décadas. Iniciativas como o PRONINFE, o PROINFO, o Computador para Todos, o PNBL e o PROUCA evidenciam os esforços governamentais para tornar a tecnologia e a internet mais acessíveis, fundamentais para a educação, o mercado laboral e a cidadania.

Contudo, continuam a existir obstáculos ligados à disparidade no acesso à tecnologia entre as diversas regiões do país e à utilização eficiente dessas tecnologias no processo de ensino. A persistência dos investimentos em infraestrutura, capacitação docente e criação de conteúdos digitais será vital para assegurar que as futuras gerações possam usufruir ao máximo do poder transformador das TICs.

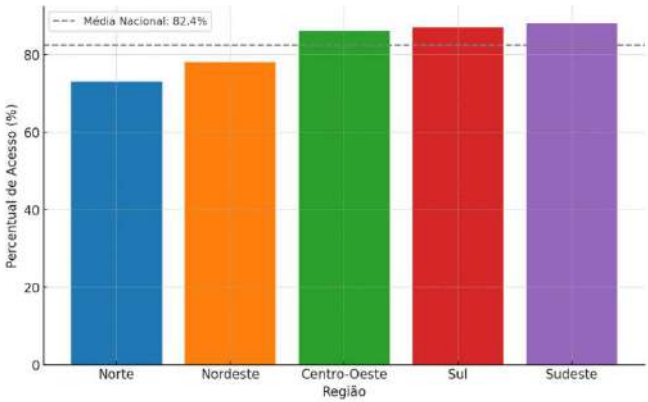
Do Acesso ao Aprendizado: O Impacto das Políticas Digitais na Educação

Nos últimos anos, o panorama educacional do Brasil sofreu mudanças significativas em relação ao acesso às tecnologias digitais, particularmente no âmbito da educação. A pandemia de COVID-19 acelerou consideravelmente esse processo de mudança,

destacando a importância da inclusão digital e da conectividade para a manutenção das atividades escolares. Apesar dos progressos significativos, as políticas de inclusão digital ainda lidam com desafios consideráveis, especialmente nas zonas rurais e nas regiões mais vulneráveis do país. As pesquisas TIC Educação, conduzidas pelo Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação (Cetic.br) entre os anos de 2019 e 2021 proporcionam uma avaliação completa do uso das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) nas instituições de ensino do Brasil.

Antes da pandemia, já se notava a desigualdade no acesso às tecnologias nas escolas. O estudo do Cetic (2019) , mostrou que 83% dos estudantes de escolas urbanas acessavam a Internet. Nas regiões Norte e Nordeste, o acesso era de 73% e 78%, respectivamente, enquanto no Centro-Oeste, Sul e Sudeste os índices eram mais altos, com 86%, 87% e 88%, respectivamente, como ilustrado no gráfico 1.

Gráfico 1 – Acesso à Internet nas Áreas Urbanas do Brasil

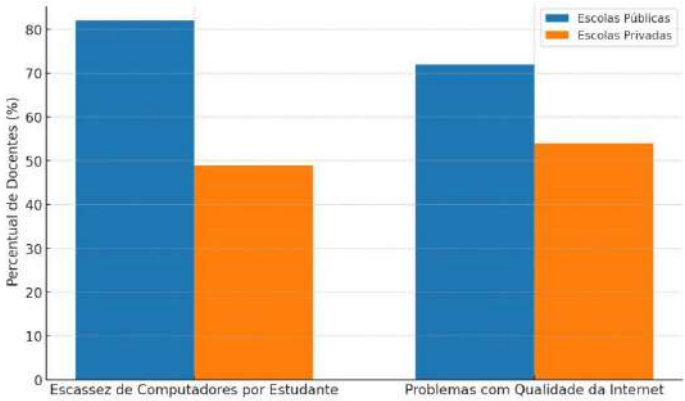


Elaboração própria. Fonte: CETIC - TIC Educação 2019.

Apesar de a maioria dos estudantes acessar a Internet através de aparelhos móveis, especialmente nas instituições públicas de ensino, 21% dos estudantes de escolas públicas urbanas dependiam

exclusivamente do telefone móvel. Esta informação sinalizava a ausência de infraestrutura apropriada, pois a utilização exclusiva de telefones móveis restringe o aprendizado, particularmente em tarefas que requerem a utilização de várias ferramentas digitais. Um dos principais obstáculos mencionados é a disparidade no acesso às tecnologias entre instituições de ensino público e privado. O gráfico 2 mostra que, nas escolas públicas, 82% dos docentes apontaram uma escassez de computadores por estudante, em contraste com 49% nas escolas privadas. Além disso, 72% dos professores da rede pública lidam com questões relacionadas à qualidade da internet, ao passo que esse percentual é de 54% nas instituições privadas. Outro desafio citado é a escassez de cursos especializados e apoio pedagógico, particularmente nas instituições públicas de ensino.

Gráfico 2 – Dificuldades no Acesso e Uso de Tecnologias nas Escolas - Brasil



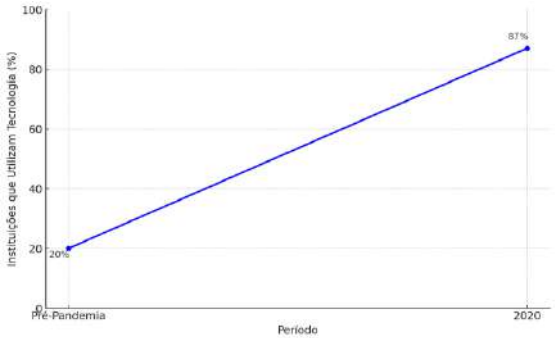
Elaboração própria. Fonte: CETIC - TIC Educação 2019.

Além disso, a infraestrutura das escolas públicas urbanas permanecia insuficiente. Cerca de 39% dos estudantes de escolas públicas urbanas não possuíam computadores em suas residências, e apenas 26% dessas instituições ofereciam computadores para uso dos estudantes. Estes dados indicam que, mesmo antes da pandemia, a inclusão digital já se apresentava como um obstáculo,

prejudicando a habilidade das instituições públicas de ensino de proporcionar um ensino de alta qualidade fundamentado em tecnologias digitais.

Com a chegada da pandemia, o ensino remoto tornou-se a única opção para assegurar a continuidade do ensino. Como podemos visualizar no gráfico 3, em 2020, 87% das instituições de ensino utilizaram algum tipo de tecnologia para atividades de ensino remoto, um crescimento considerável em comparação com anos anteriores, motivado pela urgência em se adaptar ao cenário da COVID-19. Antes da pandemia, menos de 20% das instituições educacionais executavam atividades pedagógicas à distância, evidenciando que a mudança foi brusca e demandava ajustes ágeis.

Gráfico 3 – Uso de Tecnologia em Instituições de Ensino (Pré-Pandemia vs 2020)



Elaboração própria. Fonte: CETIC - TIC Educação 2020.

Adicionalmente, 65% das escolas públicas começaram a usar plataformas de videoconferência, um aumento significativo em relação à falta desse recurso no cenário pré-pandemia. Durante a pandemia, ocorreu um aumento na implementação de modelos híbridos de educação. Além disso, apenas 14% das escolas públicas empregavam ambientes virtuais de aprendizado, porém esse percentual cresceu consideravelmente com a implementação do ensino à distância. No entanto, 86% dos docentes da rede pública relataram problemas para manter contato com os estudantes, em contraste com 69% nas instituições privadas.

Contudo, a disparidade na infraestrutura digital se intensificou, especialmente em regiões rurais, onde apenas 34% das instituições de ensino utilizavam plataformas online para aprendizado. Esses dados indicam que, mesmo com a adoção acelerada de tecnologias, a falta de conectividade e a desigualdade no acesso persistiram como grandes obstáculos. Por outro lado, as escolas urbanas, especialmente os particulares, apresentavam melhor infraestrutura, com 68% adotando plataformas digitais, evidenciando uma diferença marcante entre as redes educacionais.

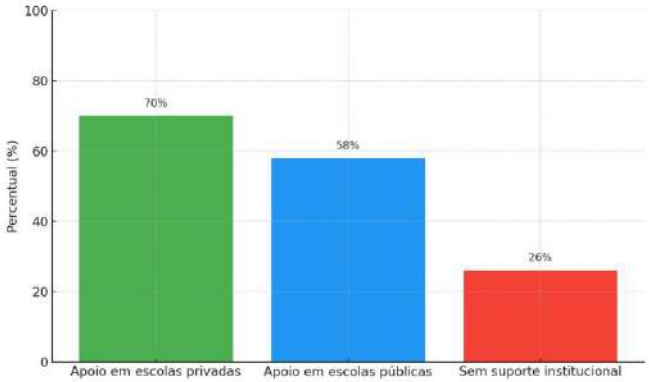
Outra informação preocupante foi a ausência de aparelhos e de acesso à internet nos domicílios dos estudantes, apontada por 86% dos docentes como o principal obstáculo para a execução de tarefas à distância. A pandemia tornou evidente essa discrepância de maneira intensa, pois o acesso à Internet se tornou crucial não só para o aprendizado, mas também para a interação social e a saúde psicológica dos estudantes. Em 2021, 93% dos docentes mencionaram a ausência de conectividade, evidenciando a continuidade deste problema durante a crise sanitária. Embora existam desafios, o estudo mostra que as TICs podem proporcionar significativas chances de inovação na educação, desde que sejam combinadas com investimentos em infraestrutura, capacitação dos professores apropriada e um planejamento pedagógico eficiente. Estes resultados destacam as diferenças nas condições de aplicação das TICs, que impactam diretamente a qualidade da educação tanto em instituições públicas quanto privadas no Brasil.

Com a persistência das medidas de distanciamento social em 2021, os obstáculos à inclusão digital se mantiveram claros. Existiu um aumento no uso de aparelhos móveis: 93% dos docentes usaram o celular como principal recurso para atividades à distância, em contraste com 84% que recorreram a computadores pessoais. Além disso, em regiões rurais, 12% dos docentes declararam não ter computadores e se apoiarem exclusivamente em telefones celulares, evidenciando a urgência de investimentos em infraestrutura digital.

Mesmo com as tentativas de adaptação, os efeitos adversos na aprendizagem foram significativos. 93% dos professores apontaram lacunas no aprendizado dos estudantes, principalmente por causa da ausência de acesso apropriado às ferramentas digitais. A ausência de equipamentos apropriados entre os estudantes também tornou as aulas mais difíceis, impactando principalmente os que se encontram em situação de vulnerabilidade social e em áreas com infraestrutura precária.

As políticas de inclusão digital buscaram minimizar esses obstáculos, proporcionando acesso sem custo a plataformas e materiais didáticos digitais, citados por 60% dos docentes como a principal forma de suporte que receberam. Esse apoio foi mais comum em escolas privadas (70%), ao passo que em escolas públicas esse índice foi mais baixo, atingindo 58%. Contudo, 26% dos professores declararam não ter recebido qualquer tipo de suporte institucional, ressaltando as restrições na execução de políticas de grande porte, conforme mostrado no gráfico 4.

Gráfico 4 – Políticas de Inclusão Digital nas Escolas

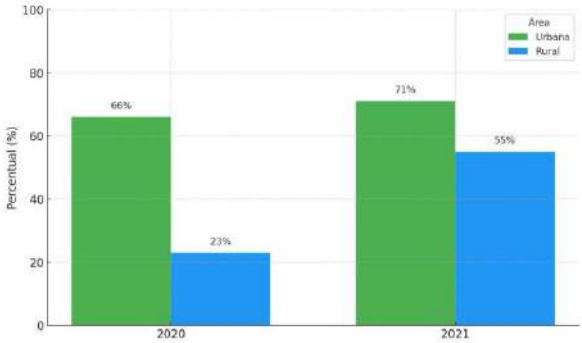


Elaboração própria. Fonte: CETIC - TIC Educação 2021.

Também ficou clara a diferença no uso de tecnologias digitais entre as regiões urbanas e rurais. Ao observar os dados de 2021 apresentados no gráfico 5, observou-se um crescimento no uso de plataformas online entre docentes de áreas urbanas, que aumentou

de 66% em 2020 para 71%. Por outro lado, nas zonas rurais, esse índice também apresentou crescimento, passando de 23% em 2020 para 55% em 2021. Essas discrepâncias evidenciam que, mesmo com o progresso tecnológico, a exclusão digital nas regiões mais distantes do Brasil persiste como um desafio constante.

Gráfico 5 – Escolas que Utilizam Ambiente ou Plataforma Virtual de Aprendizagem por Área



Elaboração própria. Fonte: CETIC - TIC Educação 2020 e CETIC - TIC Educação 2021.

Um outro ponto crucial é a inclusão de estudantes com deficiência. Ao longo da pandemia, 76% dos docentes encontraram obstáculos para auxiliar estudantes com deficiência nas atividades à distância. Apenas 46% dos recursos digitais foram adaptados para esses estudantes em 2021, demonstrando uma deficiência na adaptação de ferramentas de ensino inclusivas. Contudo, essa marca representa um progresso em relação aos 33% de 2020, evidenciando pequenos progressos, embora ainda insuficientes para assegurar a igualdade.

Para os docentes, a falta de formação apropriada também representou um obstáculo importante. 59% deles afirmaram que a falta de cursos especializados impedia o uso eficiente de tecnologias em atividades pedagógicas. Contudo, observou-se um crescimento na participação de docentes em capacitações contínuas, onde 65% dos docentes receberam algum tipo de

formação relacionada ao uso de tecnologias digitais em 2021, um crescimento considerável em comparação aos anos anteriores.

As disparidades no acesso à Internet nas instituições de ensino também se manifestaram na qualidade da conexão disponibilizada. Em 2020, 82% das escolas tinham acesso à Internet, contudo, nas regiões rurais, esse índice diminuiu para 52%, demonstrando uma significativa exclusão digital. Embora tenha havido uma pequena melhoria no acesso, com mais instituições de ensino investindo em conexões de alta velocidade, as desigualdades regionais persistiram como um desafio, principalmente em regiões mais vulneráveis.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base na análise dos dados apresentados neste artigo, fica claro que as políticas de inclusão digital nas escolas brasileiras avançaram em alguns aspectos, porém ainda estão longe de serem completas e eficazes para todos os estudantes. A pandemia de COVID-19 acelerou o uso de tecnologias digitais na educação, impulsionando uma adoção acelerada de ferramentas e metodologias que, frequentemente, não eram incorporadas ao dia a dia escolar. Contudo, esse cenário também revelou as consideráveis disparidades existentes no sistema educacional do Brasil.

As informações examinadas indicam que, apesar do crescimento no acesso às tecnologias, muitos estudantes ainda enfrentam obstáculos ligados à infraestrutura insuficiente, à ausência de equipamentos e à falta de conectividade. Ademais, a formação dos docentes é um aspecto crucial que necessita de uma atenção imediata. Numerosos professores estão despreparados para empregar as TICs de maneira eficiente em suas metodologias de ensino, o que prejudica o potencial transformador dessas ferramentas no aprendizado dos estudantes.

Notou-se, ainda, que as TICs desempenham um papel fundamental na construção e no aperfeiçoamento do currículo escolar, ao possibilitar uma abordagem pedagógica mais interativa,

interdisciplinar e conectada às demandas da sociedade atual. A inclusão das tecnologias no currículo vai além de sua adoção superficial: requer uma reestruturação das práticas de ensino e dos conteúdos programáticos, de forma que as TICs sejam utilizadas como mediadoras do processo de aprendizagem, promovendo a equidade educacional e o desenvolvimento integral dos estudantes.

Apesar deste estudo ter oferecido uma avaliação abrangente sobre a inclusão digital nas instituições educacionais do Brasil, é necessário reconhecer algumas restrições. Inicialmente, o estudo se fundamenta em dados secundários, o que implica que a análise se fundamenta em informações já divulgadas e, consequentemente, pode não abranger todas as experiências e obstáculos que escolas e educadores enfrentam. A ausência de acesso a informações primárias, como entrevistas com docentes e discentes, pode restringir a extensão das conclusões obtidas.

Com base na análise realizada, conclui-se que o objetivo desta pesquisa foi atingido com sucesso, oferecendo uma perspectiva completa das políticas de inclusão digital nas escolas do Brasil e destacando tanto os progressos quanto às lacunas ainda existentes. Este estudo é importante para a sociedade ao destacar a necessidade de uma infraestrutura tecnológica apropriada e de uma capacitação docente adequada para uma inclusão digital eficaz no contexto escolar. É fundamental promover uma inclusão digital sólida para assegurar que todos os estudantes tenham as mesmas chances de aprendizado e crescimento, principalmente em um contexto em que as habilidades digitais se tornam cada vez mais fundamentais para o êxito acadêmico e a inserção no mercado de trabalho.

Considerando as limitações encontradas neste estudo, sugere-se a realização de estudos com a coleta de dados em âmbitos estadual e municipal, com um enfoque mais aprofundado na avaliação de como as políticas federais de inclusão digital estão sendo implementadas nas instituições de ensino. É crucial examinar a eficácia dessas políticas em variados cenários,

analisando como elas impactam o aprimoramento da prática docente e a aplicação das TICs no processo de ensino.

Ademais, estudos futuros devem investigar o impacto da aplicação dessas políticas no aprendizado dos estudantes, tanto os que possuem acesso às tecnologias quanto os que não possuem. É crucial analisar as variações de rendimento e envolvimento entre os estudantes que utilizam as TICs de forma eficiente e aqueles que ainda encontram obstáculos no acesso.

Outro aspecto a considerar é a execução de pesquisas qualitativas que incluam entrevistas e grupos focais com professores e estudantes, visando registrar suas vivências e visões acerca da inclusão digital. Essas vozes podem fornecer percepções valiosas sobre as práticas vigentes, os obstáculos encontrados e as possibilidades de aprimoramento.

Uma sugestão adicional é que estudos futuros conduzam análises comparativas entre variadas regiões do Brasil, levando em conta as disparidades socioeconômicas e culturais que impactam a execução das políticas de inclusão digital. Esta estratégia possibilitará a identificação de táticas eficientes em cenários particulares, que podem ser ajustadas e replicadas em outras áreas, auxiliando na promoção de uma inclusão digital mais justa em todo o território nacional.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini. **Educação a distância na internet: abordagens e contribuições dos ambientes digitais de aprendizagem**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 29, n. 2, p. 327-340, dez. 2003.

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini. **Letramento digital no Ensino Superior.** Revista Educação em Questão, Natal, v. 56, n. 1, p. 123-140, jan./mar. 2018.

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini. **Tecnologias na Educação: dos caminhos trilhados aos atuais desafios.** BOLEMA-Boletim de Educação Matemática, v. 21, n. 29, p. 99-129, 2008.

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini; VALENTE, José Armando. **Integração currículo e tecnologias e a produção de narrativas digitais.** Currículo sem fronteiras, v. 12, n. 3, p. 57-82, Set/Dez 2012.

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini; VALENTE, José Armando. **Tecnologias e Currículo: trajetórias convergentes ou divergentes?** São Paulo: Paulus, 2011. Capítulo 3. pp. 27-37.

BRASIL. **Decreto nº 5.542, de 20 de setembro de 2005**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 21 set. 2005.

BRASIL. **Decreto nº 7.175, de 12 de maio de 2010.** Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 12 maio 2010.

BRASIL. **Governo Digital: Inclusão Digital**. Portal Gov.br, 2024.

BRASIL. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Censo da educação básica 2020: resumo técnico** – Brasília: Inep, 2021.

BRASIL. **Tribunal de Contas da União. Acórdão nº 2151/2015, 26/08/2015.**

BRASIL. **Um relato atual de informática no ensino no Brasil.** Brasília: Ministério da Educação e Cultura, 1985.

CETIC. **Escolas estão mais presentes nas redes sociais, mas plataformas de aprendizagem a distância são pouco adotadas**. São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2020.

CETIC. **Pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação nas escolas brasileiras: TIC Educação 2019.** São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2020.

CETIC. **Pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação nas escolas brasileiras: TIC Educação 2020.** São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2020.

CETIC. **Pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação nas escolas brasileiras: TIC Educação 2021.** São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2020.

FANTIN, Mônica. **Educação, aprendizagem e tecnologia na pesquisa-formação.** Educ. Form., [S. l.], v. 2, n. 6, p. 87–100, 2017.

FANTIN, Mônica. **Mídia-educação no ensino e o currículo como prática cultural.** Currículo sem Fronteiras, v. 12, n. 2, p. 437-452, maio/ago. 2012.

FANTIN, Mônica**. Mídia-educação: aspectos históricos e teórico-metodológicos**. Olhar de Professor, Ponta Grossa, v. 14, n. 1, p. 23-38, jan./jun. 2011.

FANTIN, Mônica; GIRARDELLO, Gilka. **Diante do abismo digital: mídia-educação e mediações culturais**. Perspectiva, , Florianópolis, v. 27, n. 1, 69-96, jan./jun. 2009.

MARTINS, Ronei Ximenes; FLORES, Vânia de Fátima. **A implantação do Programa Nacional de Tecnologia Educacional (ProInfo): revelações de pesquisas realizadas no Brasil entre 2007 e 2011**. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Brasília, v. 96, n. 242, p. 112-128, jan./abr. 2015.

RIVOLTELLA, Pier Cesare; FANTIN, Monica. **CRIANÇAS NA ERA DIGITAL: DESAFIOS DA COMUNICAÇÃO E DA EDUCAÇÃO.** Revista de Estudos Universitários - REU, Sorocaba, SP, v. 36, n. 1, 2010.

SENADO. **CAE aprova criação de programa de inclusão digital na educação básica.**

TAVARES, Neide Rodriguez Barea. **História da informática educacional no Brasil observada a partir de três projetos públicos.** São Paulo: Escola do Futuro, 2002.

VALENTE, José Armando. **Blended learning e as mudanças no ensino superior: a proposta da sala de aula invertida**. Educar em Revista, n. spe4, p. 79–97, 2014.

VALENTE, José Armando. **Ensino híbrido mão na massa: aprendizagem com alunos mais ativos**. Práxis Educacional, v. 19, n. 50, p. e11340, 24 fev. 2023.

VALENTE, José Armando. **Informática na educação no Brasil: análise e contextualização histórica.** In: VALENTE, José Armando (Org.). **O computador na sociedade do conhecimento**. Campinas: UNICAMP/NIED, 1999. p. 1-27.

VALENTE, José Armando. **Pensamento computacional, letramento computacional ou competência digital? Novos desafios da educação**. Revista educação e cultura contemporânea, v. 16, n. 43, p. 147-168, 2019.

VALENTE, José Armando. **Por que o computador na educação.** Computadores e conhecimento: repensando a educação. Campinas: Unicamp/Nied, p. 24-44, 1993.

VALENTE, José Armando; ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de. **Tecnologias digitais, tendências atuais e o futuro da educação: legado das experiências da pandemia COVID-19 para o futuro da escola.** Panorama Setorial da Internet, São Paulo, ano 14, n. 2, jun. 2022.

VALENTE, José Armando; ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini; GERALDINI, Alexandra Fogli Serpa. **Metodologias Ativas: das concepções às práticas em distintos níveis de ensino.** Revista Diálogo Educacional, Curitiba, v. 17, n. 52, p. 45-55, 2020.

VALENTE, José Armando; BLIKSTEIN, Paulo. **Educação Maker: onde está a construção do conhecimento?** Tradução do artigo "Maker Education: where is the knowledge construction?" Constructivism Foundation, Brussels, Bélgica, v. 14, n. 3, p. 252-271, 2019.

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES PARA O USO DE TECNOLOGIAS DIGITAIS NO CONTEXTO DA POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO DIGITAL[1]

Weslley Mageski da Silva
Marcus Vinícius Cardoso Podestá

INTRODUÇÃO

Este artigo integra o trabalho final de curso desenvolvido no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Currículo e Ensino na Educação Básica do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo, Campus Cariacica. O trabalho apresenta as motivações iniciais do pesquisador, enquanto professor da rede pública, e suas inquietações quanto à aderência dos processos de ensino e metodológicos relacionados à implantação de tecnologias digitais na formação continuada de professores, que normalmente ocorre no âmbito da rede pública por meio das secretarias regionais de educação. Essa perspectiva alinha-se à LDB (Lei nº 9.394/1996), que incentiva inovações pedagógicas para o pleno desenvolvimento do educando, a preparação para o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho, e à BNCC (2018), que propõe uma formação integral dos estudantes. A BNCC destaca, ainda, a importância do uso das tecnologias digitais como ferramenta essencial para desenvolver competências gerais, como o pensamento crítico, a resolução de

[1] https://doi.org/10.51795/9786526521755233260

problemas e a participação ética e responsável na sociedade contemporânea.

Nesse sentido, esta pesquisa visa investigar a formação continuada de professores da educação básica por meio da análise documental da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (2023), da Base Nacional Comum Curricular (2018), do Plano Nacional de Educação (2015), do Plano Municipal de Educação (2015), da Política Municipal de Formação Continuada para Profissionais da Educação da Rede de Ensino de Vitória (2018) e das Diretrizes Pedagógicas da Secretaria de Educação de Vitória (2024), e o entrelaçamento desses documentos que chamamos de "documentos base" com a Política Nacional de Educação Digital (2023b).

A escolha pela Secretaria de Educação da Prefeitura de Vitória deve-se ao fato de ser a única, entre os municípios que compõem a região metropolitana de Vitória, no Espírito Santo, a disponibilizar digitalmente os documentos normativos para esta análise em suas plataformas.

Dessa maneira, a pesquisa visa responder de que forma a Política Municipal de Educação da Prefeitura de Vitória tem realizado a formação continuada de professores no atendimento específico das metas do PNE (2014-2024) e das competências gerais da BNCC (2018), com o intuito de garantir o que determina a Lei 14.533/23, que institui a Política Nacional de Educação Digital (2023b) para a promoção da inclusão, a capacitação e a educação escolar digital na rede de ensino.

Desse modo, para alcançar os objetivos propostos, estabelecemos como método uma pesquisa documental de natureza qualitativa (Gil, 2002), em sítios oficiais do governo federal e municipal, bem como em fontes de domínio público como streaming, bibliotecas e plataformas digitais e em repositórios de instituições públicas que articulam com a proposta desta pesquisa.

Para direcionar o campo da pesquisa, estabelecemos como descritores os seguintes termos: Plano Nacional de Educação; Base Nacional Comum Curricular; Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional; Plano Municipal de Educação; Diretrizes

Pedagógicas; Formação Continuada; Inclusão Digital; Educação Digital; Cultura Digital.

A segunda fase da pesquisa consistiu em analisar o entrelaçamento dos documentos base, normativos, legislativos e das diretrizes pedagógicas para a formação continuada da Secretaria Municipal de Educação da Prefeitura de Vitória com a Política Nacional de Educação Digital.

Quanto à análise do conteúdo, optamos pelo método de Bardin (1977), que seguirá três etapas: pré-análise dos documentos, exploração do material e o tratamento, inferência e interpretação de dados.

Diante do exposto, o objetivo deste artigo foi de avaliar as concepções teórico-metodológicas das diretrizes pedagógicas do Plano Municipal de Educação da Prefeitura de Vitória na formação continuada de professores no entrelaçamento específico dos eixos estruturantes da Lei 14.533/23, que institui a Política Nacional de Educação Digital que são: inclusão digital, educação digital escolar e capacitação e especialização digital.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Nossa proposta de escrita possui uma estruturação didático-pedagógica com o objetivo de facilitar a compreensão do leitor da área educacional, articulando as evidências encontradas com os seguintes referenciais teóricos: Lévy (1999), Castells (1999, 2007), Santaella (2003), que tratam de forma específica a temática da cultura digital e suas tecnologias; Saviani (2011, 2019) e Freire (1996, 1997, 2001a, b), que articulam as questões da política educacional com a formação continuada dos profissionais da educação.

Pressupostos da formação de professores para a cultura digital

De acordo com a Base Nacional Comum Curricular-BNCC (Brasil, 2018), o mundo digital é lúdico e atraente, desperta

interesse, engajamento, permite a interação de várias culturas e de novos saberes de forma muito rápida, prática e avançada. Isto é, "a cultura digital perpassa todos os campos, fazendo surgir ou modificando gêneros e práticas" (p.87).

> Envolve aprendizagens voltadas a uma participação mais consciente e democrática por meio das tecnologias digitais, o que supõe a compreensão dos impactos da revolução digital e dos avanços do mundo digital na sociedade contemporânea, a construção de uma atitude crítica, ética e responsável em relação à multiplicidade de ofertas midiáticas e digitais, aos usos possíveis das diferentes tecnologias e aos conteúdos por elas veiculados, e, também, à fluência no uso da tecnologia digital para expressão de soluções e manifestações culturais de forma contextualizada e crítica (Brasil, 2018, p.476) .

Nessa perspectiva, Laraia (2001) e Castells (1999), são unânimes em afirmar que a presença das tecnologias digitais tem contribuído para o surgimento de novos hábitos culturais que se manifestam no cotidiano, adquirindo uma cultura multidimensional. Para Lévy (1999), esse fenômeno trouxe uma contribuição fundamental para a compreensão da cultural digital nos espaços colaborativos e em rede que ele denominou de *ciberespaço* que é um "espaço de comunicação aberto pela interconexão mundial dos computadores e das memórias dos computadores" (p.92), permitindo dessa forma que pessoas de qualquer lugar do mundo possam se comunicar por meio de *interfaces* digitais, originando o movimento conhecido como *cibercultura*.

Na educação, a *cibercultura* influencia diretamente os métodos de ensino e aprendizagem. O acesso a informações torna-se mais amplo, rápido e dinâmico, possibilitando novas práticas pedagógicas. A aprendizagem online, híbrida, a colaboração, cooperação virtual e a personalização do ensino são intensificadas pela *cibercultura*. No entanto, também surgem desafios, como a

necessidade de desenvolver habilidades digitais e a gestão das questões de privacidade e segurança online (Castells, 1999).

Neste sentido, procuraremos relacionar as contribuições da cultura digital como pressuposto da formação continuada de professores da educação básica para a implementação da utilização dos recursos das tecnologias digitais na prática educativa como prevê a Lei 14.533/23, que institui a Política Nacional de Educação Digital.

Na BNCC, o conceito de competência é definido como a mobilização de conhecimentos, conceitos e procedimentos (BNCC, 2018). De modo geral, as competências envolvem valorizar o conhecimento histórico, desenvolver o pensamento crítico e autônomo, estimular a curiosidade intelectual e criar e utilizar tecnologias digitais, conforme explicitado na meta 5:

> Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva (BNCC, 2018, p.9).

Além disso, a LDB (2016) legitima a formação docente mediante:

> A formação dos profissionais a que se refere o inciso III do art. 61 far-se-á por meio de cursos de conteúdo técnico-pedagógico, em nível médio ou superior, incluindo habilitações tecnológicas. Parágrafo único. Garantir-se-á formação continuada para os profissionais a que se refere o caput, no local de trabalho ou em instituições de educação básica e superior, incluindo cursos de educação profissional, cursos superiores de graduação plena ou tecnológicos e de pós-graduação (Brasil, 2018, p.47).

Nesse contexto configuram-se dois modelos básicos de formação docente, um centrado no modelo dos conteúdos culturais-cognitivos e outro no modelo pedagógico-didático.

Segundo Saviani (2009), os dois modelos se apresentam como dilemas entre forma e conteúdo. Enquanto um se esgota na cultura geral e no domínio específico dos conteúdos da área de conhecimento correspondente à disciplina que irá lecionar, o outro considera que a formação do professor propriamente dita só se completa com o efetivo preparo pedagógico didático.

> O dilema se expressa do seguinte modo: admite-se que os dois aspectos – os conteúdos de conhecimento e os procedimentos didático-pedagógicos – devam integrar o processo de formação de professores. Como, porém, articulá-los adequadamente? A ênfase nos conhecimentos que constituem a matéria dos currículos escolares leva a dar precedência ao modelo dos conteúdos culturais-cognitivos. Nesse caso, na organização institucional, seríamos levados a situar a questão da formação de professores no âmbito dos institutos ou faculdades específicos. Inversamente, se nosso ponto de partida for o modelo pedagógico didático, tenderemos a situar os cursos no âmbito das faculdades de educação (Saviani, 2019, p.151).

De modo geral, os modelos educacionais baseados na racionalidade técnica focam no treinamento de habilidades e na transmissão de conteúdos científicos, vistos como suficientes para o ensino. Nesse contexto, o professor é considerado um técnico que aplica, de maneira objetiva, os conhecimentos adquiridos na formação. Em contraste, a racionalidade prática valoriza a reflexão sobre os desafios do cotidiano escolar, incentivando o professor a orientar suas ações com justificativas pedagógicas, considerando aspectos sociais e morais. Já a racionalidade crítica coloca a práxis no centro do processo educativo, permitindo que o professor, junto aos alunos, construa conhecimentos que visem transformar a realidade e promover justiça social (Diniz-Pereira, 2011).

De acordo com Freire (1986; 1997; 2001a), a formação do educador deve ser centrada em sua prática, permitindo que ele seja o criador e recriador do seu próprio fazer pedagógico. Essa formação deve capacitá-lo a refletir sobre o cotidiano escolar, instrumentalizando-o para transformar e aprimorar sua prática

continuamente. A formação precisa ser constante e sistematizada, pois o trabalho pedagógico é dinâmico, refazendo-se continuamente. Além disso, é essencial que o educador compreenda como ocorre o processo de conhecer, para fundamentar sua prática pedagógica. O programa de formação deve reorientar o currículo, alinhando-se à proposta pedagógica da escola desejada e garantindo tanto a formação básica quanto a apropriação dos avanços científicos, essenciais para qualificar o processo educativo. Dessa forma, a formação docente não apenas sustenta a qualidade da escola, mas também a direciona para um horizonte pedagógico mais inovador e significativo (Saul; Saul, 2016).

> Por isso é que, na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática, é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal concreto que quase se confunda com a prática (Freire, 1996, p.43-44).

De certo modo, a formação docente, segundo Paulo Freire, deve ser um processo contínuo, reflexivo e centrado na prática, articulando saberes pedagógicos com uma visão crítica e política do mundo. Essa perspectiva exige uma formação sistematizada e alinhada às demandas da escola, promovendo a apropriação de avanços científicos e contribuindo para a transformação social.

METODOLOGIA

Trata-se de uma pesquisa qualitativa de natureza aplicada, exploratória e documental. De acordo com Gil (2002, p.41), a pesquisa documental se assemelha muito à pesquisa bibliográfica, uma vez que a diferença está na natureza das fontes. Enquanto na revisão bibliográfica o *locus* está na contribuição de diversos autores, a pesquisa documental está no material impresso, ou seja, em fontes de documentos oficiais e públicos. Sendo assim, no campo dos

procedimentos metodológicos, os seguintes documentos foram analisados por meio do método de análise de conteúdo semântico de Bardin (1977): Plano Municipal de Educação de Vitória (2015); Política Municipal de Formação Continuada para Profissionais da Educação (2018); Diretrizes Curriculares: ensino fundamental e educação de jovens e adultos (2020); Diretrizes da Plataforma AprendeVix (2021); Catálogos de Formações (2022 a 2024); Diretrizes Pedagógicas para o ano letivo de 2024.

O percurso de análise das informações obtidas na investigação e avaliação dos documentos seguiu três etapas de acordo com o método de Bardin (1977), ou seja: pré-análise dos documentos, exploração do material e tratamento, inferência e interpretação dos dados.

Na leitura flutuante, iniciamos de forma intuitiva o uso do mecanismo de busca do *Google.com*, direcionados a sítios oficiais da Prefeitura Municipal de Vitória e do Governo Federal, com o intuito de investigar documentos que apresentassem as seguintes palavras-chave: Plano Nacional de Educação; Base Nacional Comum Curricular; Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional; Plano Municipal de Educação da Prefeitura de Vitória; Diretrizes Pedagógicas da Prefeitura de Vitória; Formação Continuada da Prefeitura de Vitória.

Dessa forma, foram identificados, nos sítios do Governo Federal e do Senado Federal, os seguintes documentos: Plano Nacional de Educação (PNE), Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). A busca foi direcionada para os sítios da Prefeitura de Vitória, com o objetivo de localizar documentos de referência sobre a formação continuada de professores, utilizando a palavra-chave: "Prefeitura de Vitória - Gerência de Formação Continuada". Iniciamos pelo link "Gerência de Formação e Desenvolvimento em Educação-GFDE/SEME" e procuramos encontrar, nos diversos links da página, algum documento específico sobre a formação continuada de professores. No entanto, fomos direcionados a uma plataforma digital denominada VixEduca. Para acessar essa plataforma, era

necessário ter um login e senha, ou seja, uma área restrita a servidores da municipalidade. Tentamos em outros links na mesma página de busca até conseguir acesso a uma outra plataforma digital chamada AprendeVix, de acesso público, onde encontramos os documentos base, objeto desta pesquisa, tais como: a) Diretrizes Pedagógicas para o ano letivo de 2024; b) Diretrizes AprendeVix; c) Plano Municipal de Educação de Vitória; d) Proposta Pedagógica para uso de tablets; e) Práticas experimentais: orientações para o trabalho pedagógico nas escolas de ensino fundamental de Vitória/ES; f) Diretrizes Curriculares: ensino fundamental e educação de jovens e adultos; g) Política Municipal de Formação Continuada para Profissionais da Educação. Na aba professores da mesma plataforma, encontramos os catálogos de formações 2022 a 2024.

Na escolha dos documentos, analisamos um por um e descartamos aqueles que não atendiam aos objetivos desta pesquisa ou que correspondiam a uma visão ampla do que específica. Nesse sentido, optamos por selecionar os documentos que evidenciavam a formação continuada de professores da educação básica para o uso de tecnologias digitais da Secretaria Municipal de Educação de Vitória, no contexto da Política Nacional de Educação Digital do Governo Federal, tendo como base os eixos estruturantes da Lei 14.533/23, que institui a Política Nacional de Educação Digital para a promoção da inclusão, da capacitação e da educação escolar digital na rede de ensino.

Dessa forma, a escolha dos documentos respeitou o princípio da técnica metodológica desta fase, considerando os seguintes critérios: exaustividade, representatividade, homogeneidade e pertinência, resultando na seleção dos seguintes documentos: a) Plano Municipal de Educação de Vitória (2015); b) Política Municipal de Formação Continuada para Profissionais da Educação (2018); c) Diretrizes Curriculares: ensino fundamental e educação de jovens e adultos (2020); d) Diretrizes da Plataforma AprendeVix (2021); e) Catálogos de Formações (2022 a 2024); f) Diretrizes Pedagógicas para o ano letivo de 2024.

A partir da análise dos documentos, e considerando os objetivos desta pesquisa, formulamos as hipóteses que encontramos nas leituras que nortearam a análise dos dados, a partir do objetivo geral que é: investigar e avaliar as concepções teórico-metodológicas das diretrizes pedagógicas do Plano Municipal de Educação da Prefeitura de Vitória na formação continuada de professores no entrelaçamento específico dos eixos estruturantes da Lei 14.533/23, que institui a Política Nacional de Educação Digital que são: inclusão digital, educação digital escolar e capacitação e especialização digital.

Nesta fase de pré-análise e leitura flutuante, identificamos os elementos-chave, a saber: índice, indicador, critério de avaliação e pergunta norteadora, que, ao serem mensurados e avaliados no contexto da formação continuada de professores para o uso de tecnologias digitais, resultaram na seleção dos documentos.

Em suma, o conjunto desses elementos-chave estruturou a análise, permitindo uma investigação organizada, direcionada e sistemática, essencial para que os resultados sejam claros, acessíveis e aplicáveis no contexto da formação continuada de professores.

Na exploração do material, organizamos a categoria de análise da seguinte forma: índice, categoria, indicador de frequência (IFQ) e indicador semântico (IDS). O índice representa os documentos selecionados na leitura flutuante, por ordem cronológica de sua publicação, a partir dos quais foi possível estabelecer as seguintes categorias: Digital, Formação Inicial Continuada, Tecnologia, Informática, Mídias e termos correlatos a esses. O indicador de frequência representa as páginas em que as categorias foram encontradas de forma geral, ou seja, todas as vezes que o termo da categoria foi identificado na página do documento. No indicador semântico, utilizamos o critério de filtro específico para quantificar a frequência da categoria, considerando o contexto direcionado às competências previstas para o processo de aprendizagem do aluno ou da formação inicial e continuada do professor, usando o leitor de *Portable Document Format* (PDF) do *Microsoft Edge* (Edge).

Esses termos foram agrupados em categorias, respeitando o sentido semântico com que aparecem nos documentos. Ou seja, realizamos um trabalho meticuloso de análise documental, textual e semântica das categorias, com o objetivo de restringir a análise dos dados apenas à frequência semântica com que essas categorias se referem especificamente à formação continuada de professores.

Dessa forma, foi possível quantificar as categorias dos indicadores semânticos e de frequência nos quais após serem tabulados, resultaram nas análises que faremos a seguir.

Tabela 3 – Frequência da Análise dos Documentos

ÍNDICE	CATEGORIA	INDICADOR DE FREQUÊNCIA	INDICADOR SEMÂNTICO	IFQ	IDS
Plano Municipal de Educação de Vitória **(2015)**	Digital	(p. 06; 08)	(p. 06)	04	02
	Formação inicial (continuada)	(p. 05; 06; 07; 08)	(p. 05; 06; 07; 08)	07	06
	Tecnologia(s)	(p. 02; 04; 05; 06; 07; 08)	(p. 04; 05; 06; 09)	20	10
	Informática	(p. 04; 05; 07; 08)	(p. 04)	04	01
	Mídia(s)	-		-	-
Política Municipal de Formação Continuada para Profissionais da Educação **(2018)**	Digital	-	-	-	-
	Formação inicial (continuada)	(p. 02; 07; 10; 12; 13; 14; 15; 16; 17; 18; 19; 20; 21; 22; 23; 24; 25; 31)	(p.16)	40	01
	Tecnologia(s)	(p. 16)	(p. 16)	02	02
	Informática	-	-	-	-

	Mídia(s)	-	-	-	-
Diretrizes Curriculares: ensino fundamental e educação de jovens e adultos **(2020)**	Digital	(p. 76; 100; 123; 124; 125; 126; 135; 143; 154; 197; 202; 198; 216; 274; 258; 268; 315; 316; 317; 318; 319; 320; 321; 322; 323; 325; 326; 327; 328)	(p. 76; 154; 258; 315; 316; 317; 318; 319; 320; 321; 322; 323; 325; 326).	75	18
	Formação inicial (continuada)	(p. 14; 16; 17; 29; 48; 59; 179; 213; 316)	(p. 14; 16; 48; 213; 316)	16	05
	Tecnologia(s)	(p. 06; 09; 26; 43; 56; 57; 62; 63; 74; 75; 76; 79; 83; 90; 91; 92; 94; 98; 100; 107; 115; 124; 125; 126; 128; 132; 142; 143; 150; 151; 163; 164; 165; 169; 171; 172; 173; 174; 176; 177;	(p. 09; 26; 43; 56; 57; 213; 241; 315; 316; 317; 318; 319; 320; 321; 322; 323; 325; 326; 327; 328; 329)	335	102

		182; 192; 201; 202; 204; 205; 206; 207; 208; 210; 211; 212; 213; 214; 215; 224; 225; 226; 227; 228; 229; 230; 231; 232; 234; 240; 241; 243; 244; 245; 250; 253; 254; 255; 258; 260; 261; 262; 263; 264; 265; 266; 267; 268; 269; 270; 271; 272; 273; 274; 278; 279; 280; 287; 289; 290; 291; 292; 293; 294; 295; 296; 297; 298; 299; 300; 301; 303; 310; 313; 315; 316; 317; 318; 319; 320;			

			321; 322; 323; 325; 326; 327; 328; 329)			
	Informática		(p. 08; 12; 41; 43; 50; 77; 100; 134; 135; 173; 213; 228; 268; 271; 315; 316; 317; 318; 322; 323; 324; 326; 341)	(p. 315; 316; 317; 318; 322; 323; 324; 326; 341)	68	35
	Mídia(s)		(p. 09; 86; 98; 100; 199; 244; 315; 317; 318; 320; 326; 327; 328)	(p. 315; 317; 318; 320; 327)	30	20
Diretrizes da Plataforma AprendeVix **(2021)**	Digital		(p. 03)	-	01	-
	Formação inicial (continuada)		(p. 07)	-	01	-
	Tecnologia(s)		(p. 02; 04; 06)	-	04	-
	Informática		(p. 09)	-	03	-
	Mídia(s)		-	**-**	-	-
	Digital	2022	(p. 20)	-	01	-
		2023	(p.22; 23)	-	02	-
		2024	(p.20)	-	-	-

Catálogos de Formações **(2022; 2023 e 2024)**	Formação inicial continuada	2022	(p. 02; 03; 19)	(p. 02)	12	03
		2023	(p. 03)	(p. 03)	03	03
		2024	(p. 03; 21)	-	05	-
	Tecnologia(s)	2022	(p. 14; 15)	-	03	-
		2023	(p. 02; 11; 15; 22; 23)	-	08	-
		2024	(p. 09; 22)	-	02	-
	Informática	2022	(p. 14)	-	09	-
		2023	(p. 22; 27)	-	-	-
		2024	(p. 09; 13)	-	-	-
	Mídia(s)	2022	(p. 20)	-	01	-
		2023	-	-	-	-
		2024	-	-	-	-
Diretrizes Pedagógicas para o ano letivo de **2024**	Digital		(p. 02; 79; 105; 122; 123; 127; 149)	-	11	-
	Formação inicial (continuada)		(p. 06; 35; 64; 93; 107; 108; 111; 112; 113; 137; 141; 142; 148)	(p. 93; 107; 108; 111; 112; 113; 137; 141; 142; 148)	21	17
	Tecnologia(s)		(p. 06; 08; 09; 10; 33; 43; 45; 49; 64; 65; 66; 78;	(p. 112; 114; 115; 116; 117; 118; 119; 120)	79	25

		79; 85; 86; 89; 90; 91; 96; 103; 104; 105; 110; 112; 114; 115; 116; 117; 118; 119; 120; 121; 123)			
	Informática	(p. 09; 10; 22; 52; 54; 62; 64; 65; 66; 87; 96; 109)	(p. 66; 87)	21	08
	Mídia(s)	-	-	-	-

Fonte: Elaborado pelo pesquisador.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Após os procedimentos metodológicos e a aplicação dos instrumentos utilizados para a análise e quantificação dos dados, o próximo movimento é a articulação dos resultados obtidos com o encadeamento dos eixos estruturantes da Lei 14.533/23, a saber: promoção da inclusão, capacitação e educação escolar digital na rede de ensino.

Os resultados obtidos no Plano Municipal de Educação de Vitória (2015) indicam que, especialmente no que se refere à formação continuada de professores para o uso de tecnologias digitais, há uma preocupação relevante em alinhar essa formação aos parâmetros legais, visando desenvolver as habilidades e competências previstas nas Diretrizes Curriculares (2020), nas Diretrizes Pedagógicas (2024) e na Política Municipal de Formação Continuada para Profissionais da Educação (2018). Contudo, os resultados finais revelam fragilidades em relação ao atendimento aos eixos estruturantes da Lei 14.533/23, que institui a Política Nacional de Educação Digital, direcionada à promoção da inclusão,

capacitação e educação escolar digital na rede de ensino.Quanto ao aspecto qualitativo, o PMEV é o documento que define e legitima as políticas educacionais no âmbito municipal. Ele foi elaborado a partir das articulações e da participação de diversos segmentos da sociedade durante o Fórum Municipal de Educação de Vitória (FMEV) em 2013, sendo regulamentado em 2015 pela Lei nº 8.829/2015. O PMEV estabelece as diretrizes, metas, planos e estratégias que orientam as ações educacionais do município e está alinhado ao Plano Nacional de Educação (2014-2024). Contudo, ele antecede a BNCC (2018), que legitima as metas gerais e específicas com a finalidade de orientar e unificar os objetivos educacionais no Brasil. Essas metas constituem referência obrigatória para a elaboração dos currículos das redes de ensino e das instituições escolares em todas as etapas da educação básica, nas quais são previstos o uso de tecnologias digitais e práticas pedagógicas inovadoras.

> Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva (BNCC, 2018, p.9).

O PMEV possui 20 (vinte) metas alinhadas ao PNE (2014-2024), apenas a meta 15 trata especificamente da formação e valorização dos profissionais da educação em regime de colaboração entre União, Estado e Município; no entanto, não há nada específico quanto à formação digital dos profissionais. O que se estabelece são instrumentalizações dos recursos, mas sem direcionamento estratégico para o preparo desses profissionais no uso das tecnologias digitais.

A importância do PMEV para este cenário é que ele articula toda a política pública local no tangenciamento das metas, estratégias e diretrizes, tanto no aspecto curricular e pedagógico

quanto na formação continuada dos profissionais da educação, como veremos a seguir.

Os indicadores de frequência da Política Municipal de Formação Continuada para Profissionais da Educação da SEME (2018), apresentaram um resultado desproporcional em relação aos indicadores semânticos, o que evidencia uma relação teórica do termo dentro do documento. Ao analisarmos os indicadores semânticos, encontramos um resultado negativo para as categorias relacionadas à cultura digital, como digital, informática e mídia(s). Em outras palavras, o documento institucional de gestão prevê apenas a articulação política, excluindo, dentro desses parâmetros semânticos, qualquer menção a termos relacionados à cultura digital, previstos na BNCC (2018), na Política Nacional de Educação Digital (2023) e na LDB (2017).

Reafirmamos mais uma vez, a importância da articulação do PMEV com as atualizações vigentes — como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, atualizada em 2017, a BNCC de 2018 e a Política Nacional de Educação Digital de 2023 — é garantir que a aplicação das diretrizes educacionais realmente alcance os estudantes por meio da formação continuada de professores que é financiado pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) que é repassado todos os anos pelo Governo Federal aos Estados e Municípios.

O FUNDEB, na prática, é o que permite a execução das diretrizes propostas para a formação de professores. É por meio dele que as questões orçamentárias são viabilizadas, não apenas no aspecto da valorização do profissional da educação, como reajuste salarial, bonificações financeiras e aquisição de equipamentos, mas também no financiamento de programas de formação inicial e continuada.

Os indicadores de frequência nas Diretrizes Curriculares: Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos (2020) apontaram mais de 300 ocorrências para a categoria tecnologia, 75 para digital e 68 para informática. Esses resultados destacam o

aspecto didático-pedagógico, considerando que esse documento regula a aplicação das diretrizes curriculares no contexto das salas de aula, especialmente no processo de aprendizagem.

> As Diretrizes Curriculares da Educação Infantil e as do Ensino Fundamental/EJA se constituem instrumentos organizadores da ação educativa, assegurando unidade na Rede Municipal de Ensino, além de estabelecerem correlação com a Base Nacional Comum Curricular – BNCC. Esses novos documentos curriculares estão alinhados aos princípios da educação pública municipal e atendem ao propósito da valorização da vida sustentado na tríade ciência, cultura e humanidades (Vitória, 2020, p.7).

Essas diretrizes sistematizam o processo que ocorreu entre os anos de 2013 a 2018 que foi denominado de diálogos curriculares e foi desenvolvido pela Gerência de Ensino Fundamental em parceria com os profissionais da educação (Vitória, 2020).

O documento possui uma seção específica sobre "educação: inovação social e tecnológica por uma vida sustentável". Todavia, como já explicitado, os indicadores de frequência são categorias gerais que apresentam um resultado ampliado da análise, enquanto os indicadores semânticos representam uma análise textual mais específica, isto é, conferem significado aos termos. Nesse sentido, podemos perceber que, mesmo sendo um documento que regula o aspecto dinâmico de como os componentes curriculares devem ser trabalhados e inseridos no processo de aprendizagem, existe uma lacuna entre o que compete ao profissional da educação e o que é proposto de forma pedagógica no processo de desenvolvimento de habilidades nos estudantes de cada componente curricular. O currículo prevê o desenvolvimento de habilidades específicas, por exemplo, com o uso de recursos e tecnologias digitais, mas, ao disciplinar essa questão em sua proposta de formação inicial e continuada para os profissionais da educação, o mesmo documento apresenta inúmeras lacunas que precisam ser preenchidas de forma que seja

assegurado aos estudantes aquilo que as Diretrizes Curriculares da Educação Infantil e as do Ensino Fundamental/EJA propõem, ou seja, acesso e condições do uso das tecnologias digitais nos processos de aprendizagem.

O próximo documento que iremos analisar são as Diretrizes da Plataforma AprendeVix (2021), que é uma plataforma digital da Rede de Ensino de Vitória/ES, desenvolvida para fortalecer práticas educacionais entre professores e alunos dos CMEIs, EMEFs e da EJA. Ela oferece ferramentas que promovem novas experiências de aprendizagem, integrando diferentes linguagens e áreas do conhecimento, e consolidando as atividades curriculares realizadas em casa e na escola. A plataforma inclui o portal AprendeVix, aplicativos do *Google Workspace for Education* e o canal AprendeVix no *YouTube* (Vitória, 2021)

O acesso à plataforma AprendeVix é restrito: somente profissionais e estudantes da rede municipal de educação, por meio de um *e-mail* institucional, possuem acesso aos recursos oferecidos pela plataforma, tais como: *Google Drive*, que permite o armazenamento e sincronização de arquivos em nuvem; Google Sala de Aula, um espaço para a publicação de atividades, formação online e interação entre profissionais da educação, estudantes e familiares; *Google Meet*, recurso utilizado para videoconferências, projetado para permitir que as pessoas se conectem e colaborem por meio de videochamadas; e o canal AprendeVix, um espaço para divulgar ações da plataforma, como tutoriais e transmissões ao vivo, destinado à comunidade escolar da Secretaria Municipal de Educação de Vitória.

Nas diretrizes da plataforma AprendeVix, encontramos uma seção específica que trata da formação inicial e continuada de professores, com uma sala de 'Formação' na plataforma *Google Workspace for Education*, de responsabilidade da SEME/SUBTI. Segundo as diretrizes, cabe a essa equipe criar essa sala anualmente para cada unidade de ensino (Vitória, 2021, p.7).

Contudo, os resultados para cada categoria analisada correspondente aos indicadores de frequência e semântico —

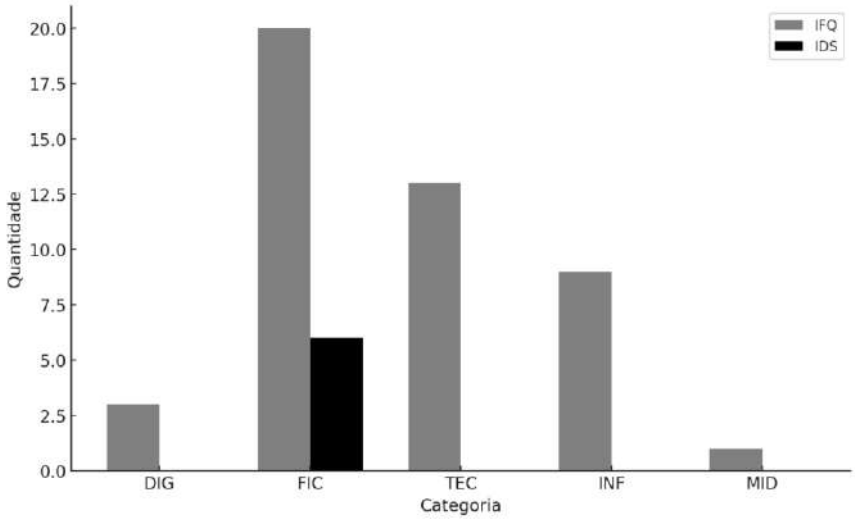
digital, formação inicial continuada, tecnologia, informática e mídia — não indicam nada específico que discipline a formação de professores para o uso de tecnologias digitais no documento. Talvez isso ocorra por se tratar de um documento que apenas direciona os recursos que a plataforma oferece nesse processo formativo e como deverá ser realizado seu gerenciamento.

Este resultado se refletirá no catálogo de formações dos anos de 2022 a 2024, que analisaremos a seguir e que tem como objetivo "ampliar o acesso aos saberes científico-culturais, com vistas a garantir uma educação pública de qualidade e socialmente referenciada" (Vitória, 2024, p.4).

Segundo o Estatuto do Magistério (2006), as formações continuadas, ou seja "as horas-atividades e trabalho pedagógico coletivo destinam-se, [...], formação ou aperfeiçoamento profissional" (Vitória, 2006, p.6), previstos no calendário escolar ocorrem "nas Unidades de Ensino e nos Espaços coletivos interescolares organizados pela Seme" (Vitória, 2018, p.20).

Dessa forma, compreendemos que as horas-atividades e trabalho pedagógico coletivo previstos no Estatuto do Magistério (2006) é uma obrigatoriedade, ou seja, um dever e não uma opção dos profissionais da educação e que cabe a SEME/GFDE sua organização e planejamento (Vitória, 2018).

Gráfico 1 – Catálogos de Formações (2022 a 2024)



Fonte: Elaborado pelos pesquisadores (2024)

Nesse sentido, ao analisarmos como as formações são estabelecidas e legitimadas, observamos que, nos catálogos de formações, os indicadores de frequência e semânticos das categorias apresentam resultados que não diferem significativamente das demais análises realizadas. Especialmente ao considerarmos os resultados dos Indicadores de Semântica (IDS), que mostram valores negativos para essas categorias, com exceção da Formação Inicial e Continuada (FIC).

Os catálogos de formações são ações coordenadas, executáveis dentro de um plano que está em curso e que deveria estar articulado com os documentos base, ou seja, o Plano Municipal de Educação de Vitória (2015), a Política Municipal de Formação Continuada para Profissionais da Educação (2018) e as Diretrizes Curriculares: ensino fundamental e educação de jovens e adultos (2020), os quais, consequentemente, deveriam estar alinhados ao PNE (2014-2024), à BNCC (2018) e à LDB (2016). Como toda a base das ações da SEME/PMV está articulada ao PMEV (2015), que é anterior às novas alterações dos documentos normativos que

legitimam a formação dos profissionais da educação para a educação digital ou cultura digital, os catálogos apresentam cursos que não atendem de forma específica os eixos estruturantes da Política Nacional de Educação Digital (2023b).

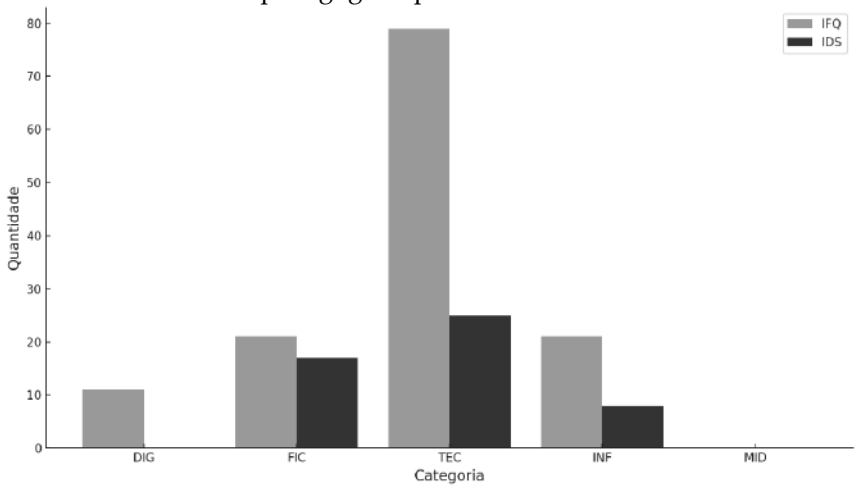
Desse modo, os indicadores (IFQ e IDS), de modo geral, apontam para ações que visam outras estratégias pedagógicas para o alcance das habilidades e competências necessárias previstas no documento das Diretrizes Curriculares: ensino fundamental e educação de jovens e adultos (2020). O que queremos ressaltar é que essas diretrizes orientam o professor, de forma didático-pedagógica, sobre o uso de recursos que não são previstos em sua formação ou, quando são, aparecem com uma carga horária muito reduzida em relação a outras estratégias pedagógicas ou de forma opcional, como é apresentado no 'Catálogo de Formações 2024' para o público em geral (Vitória, 2024, p.16-21).

Uma análise mais apurada, encontramos nos "Catálogos de Formações", algumas ações específicas que atenderiam aos eixos estruturantes da Política Nacional de Educação Digital (2023b). Por exemplo, no "Catálogo de Formações" (2022) é ofertado a temática "Tecnologias Educacionais" com uma carga horária que varia de 6 a 16 horas na modalidade online e presencial, enquanto "Práticas Integradoras" 33 a 50 horas somente na modalidade presencial. No "Catálogo de Formações de 2023", aparece apenas uma ação prevista de 12 horas com a temática "A informática educativa e as tecnologias digitais". Por fim, no "Catálogo de Formações de 2024", como já mencionamos, aparece fora da "obrigatoriedade" que é proposto pelo Estatuto do Magistério (2006).

Comparando as demais temáticas formativas, e não desmerecendo uma em relação a outra, mas buscando apenas compreender quais são os subsídios formativos que um professor da rede municipal de educação teria para assimilar, compreender, planejar e executar alguma estratégia pedagógica específica com o uso de tecnologias educacionais que é proposto dentro das "Diretrizes Curriculares: ensino fundamental e educação de jovens e adultos (2020)". Decerto, nos parece que as formações que são de

responsabilidade da SEME/GFDE, não levam em considerações a importância do exercício contínuo da práxis educativa no atendimento de novas habilidades e competências que são inerentes aos novos paradigmas educacionais previstos tanto da LDB (2017) quanto da BNCC (2018) que preveem o uso de tecnologias educacionais em cada componente curricular.

Gráfico 2 – Diretrizes pedagógicas para o ano letivo de 2024



Fonte: Elaborado pelos pesquisadores (2024)

Os resultados deste gráfico demonstram o que foi discutido até agora. Os indicadores de frequência (IFQ), que representam de forma geral as competências das diretrizes pedagógicas destinadas ao professor, mostram-se desproporcionais em relação aos indicadores semânticos (IDS), que refletem as habilidades necessárias para que o profissional da educação atenda às demandas estabelecidas nas diretrizes pedagógicas.

Enquanto as competências caminham na direção oposta das habilidades, as concepções em torno do que seria indispensável para garantir o mínimo formativo é garantido. Esse desalinhamento entre as competências (que geralmente representam conhecimentos ou capacidades que os professores devem desenvolver) e as habilidades (ações práticas ou

capacidades aplicáveis no dia a dia). Essa incoerência indica que, embora se busque garantir um nível mínimo de formação para os educadores, as concepções sobre o que realmente é essencial para alcançar esse objetivo podem ser contraditórias ou insuficientemente articuladas. Desse modo, as competências teóricas parecem não estar adequadamente conectadas às habilidades práticas necessárias, criando lacunas na formação dos profissionais da educação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A modernização tecnológica e a Era Digital transformaram as relações sociais, expondo desigualdades, como exclusão digital. Pensadores como Lévy (1999) e Castells (1999) analisaram a cultura digital, propondo inovações pedagógicas mais flexíveis. Nesse contexto, a BNCC (2018) e o PNE (2014-2024) incorporaram competências gerais e específicas para atender às demandas contemporâneas da educação.

No entanto, a pesquisa aponta lacunas nos processos formativos da Secretaria Municipal de Educação de Vitória (2015-2024), negligenciando o uso de tecnologias digitais previstas em marcos legais como a Lei 14.533/23. Catálogos de formações (2021 a 2024) enfatizam conteúdos cognitivos, mas deixam de integrar práticas pedagógicas críticas, perpetuando o tecnicismo e limitando uma formação integral e emancipadora.

Conclui-se que a Política Municipal de Formação Continuada (2018) necessita adequar-se aos marcos legais, assegurando uma formação de qualidade que reduza a exclusão digital e promova uma educação integral. Essa adequação deve incorporar inovações pedagógicas alinhadas às demandas contemporâneas, visando práticas mais humanizadoras e inclusivas. A pesquisa evidencia a importância de reflexões e reformas para superar desafios estruturais e acompanhar as constantes transformações sociais e tecnológicas. O tema permanece aberto para novas investigações, fomentando a construção de estratégias educacionais que integrem

avanços tecnológicos e promovam uma formação crítica, equitativa e alinhada às necessidades da sociedade atual.

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, Inep. **Plano Nacional de Educação 2014-2024: Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.**

BRASIL. **LDB: Lei de diretrizes e bases da educação nacional: Lei nº 9.394/1996-Que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.**

BRASIL. **Lei nº 14.533, de 11 de janeiro de 2023. Institui a Política Nacional de Educação Digital.**

CASTELLS, Manuel. **A era da informação: economia, sociedade e cultura.** São Paulo: Paz e Terra, 1999. v. 1.

CASTELLS, Manuel. **A Vida no Ecrã: A Identidade na Era da Internet.** Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2007.

DINIZ-PEREIRA, Julio Emílio. **A pesquisa dos educadores como estratégia para construção de modelos críticos de formação docente.**

FREIRE, P.; IRA, Shor. **Medo e ousadia: cotidiano do professor.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

FREIRE, Paulo. **A educação na cidade**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001a.

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

FREIRE, Paulo. **Política e Educação**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001b.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar**. Loyola ed. São Paulo: Olho d'água, 1997.

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

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. Editora 34 ed. São Paulo: [s.n.], 1999.

SANTAELLA, Lucia. **Culturas e artes do pós-humano: da cultura das mídias à cibercultura.** São Paulo: Paulus, 2003.

SAUL, Ana Maria; SAUL, Alexandre. **Contribuições de Paulo Freire para a formação de educadores: fundamentos e práticas de um paradigma contra-hegemônico**.

SAVIANI, Dermeval. **Formação de professores: Aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro**.

SAVIANI, Dermeval. **História das Ideias Pedagógicas no Brasil**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2011.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações**. São Paulo: Cortez, 2019.

SESCTV. **As Formas do Saber - Pierre Lévy**. . [S.l.]: YouTube. , 2012

VITÓRIA. **Catálogo de formações 2024**.

VITÓRIA. **Diretrizes da Plataforma AprendeVix**. Disponível em: <https://aprendevix.edu.vitoria.es.gov.br/documentos-municipais>. Acesso em: 5 set. 2024.

VITÓRIA. **Lei n.º 6754, de 2006. Estatuto do Magistério Público do Município de Vitória – ES**.

VITÓRIA. **Política Municipal de Formação Continuada para Profissionais da Educação da Rede de Ensino de Vitória.**

VITÓRIA (ES). SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. **Diretrizes Pedagógicas da para o ano letivo de 2024**.

VITÓRIA (ES). **Plano Municipal de Educação de Vitória. Vitória: Prefeitura Municipal de Vitória.**

VITÓRIA (ES). **Diretrizes Curriculares do Ensino Fundamental e da Educação de Jovens e Adultos**. 2 ed. ed. Vitória: Secretaria de Educação de Vitória (SEME), 2020.

PARTE 2

EDUCAÇÃO INCLUSIVA EM MOVIMENTO: DESAFIOS, PRÁTICAS E POLÍTICAS PARA A EQUIDADE

A IMPLEMENTAÇÃO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO CURRÍCULO ESCOLAR: UM ESTUDO CRÍTICO DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO EM UMA ESCOLA PÚBLICA DO ESPÍRITO SANTO[1]

Joice de Oliveira Silva
Felipe Contreiro Azevedo
Aldieris Braz Amorim Caprini

INTRODUÇÃO

No ambiente escolar, a diversidade é uma realidade observada diariamente pelos profissionais da educação, refletindo-se diretamente no trabalho dos professores. Atualmente, a educação inclusiva é um tema amplamente debatido. Neste trabalho de conclusão de curso, será feita uma análise crítica de como a Educação Especial é integrada ao currículo das escolas do Espírito Santo, com foco na escola CEEFMTI Washington Pinheiro Meirelles, localizada na cidade de Itapemirim.

A aplicação de políticas educacionais que promovem a diversidade e a inclusão de alunos que necessitam de Educação Especial é frequentemente mencionada nas diretrizes oficiais, e várias foram as conquistas ao longo dos anos, no entanto ainda existem desafios a superar para assegurar uma educação inclusiva eficaz. É necessário, portanto, examinar como as políticas e diretrizes oficiais estão sendo implementadas nas escolas do Espírito Santo, dando destaque à Educação Especial no currículo.

[1] https://doi.org/10.51795/9786526521755263281

O Projeto Político Pedagógico (PPP) de uma escola é um documento fundamental para orientar a comunidade escolar na implementação de ações que auxiliem o processo de ensino e aprendizagem. De acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), "o Projeto Pedagógico é um documento que traz unidade à intencionalidade educativa da escola, fortalece sua identidade, esclarece sua organização, define objetivos para a aprendizagem dos alunos e, principalmente, orienta como a escola trabalhará para atingi-los".

Considerando o contexto apresentado, o problema central deste estudo consiste em investigar se o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola CEEFMTI Washington Pinheiro Meirelles atende, de fato, ao que é proposto pelas legislações e diretrizes oficiais no que tange à Educação Especial. Busca-se avaliar se o documento oferece estratégias concretas e eficazes para garantir a inclusão plena dos alunos com deficiência, assegurando seu desenvolvimento e processo de ensino-aprendizagem. Embora o PPP fomente aspectos educacionais que contemplem as diversidades, frequentemente ele apresenta instruções pouco claras, formação insuficiente para os educadores e recursos inadequados. Essa imperfeição resulta em práticas pedagógicas pouco eficazes e em um ambiente escolar com muita diversidade de transtornos, limitando a eficácia da proposta inclusiva e permanecendo a exclusão de alunos que necessitam de apoio diferenciado. Assim, o estudo visa identificar até que ponto o PPP reflete e implementa os princípios da educação inclusiva conforme as políticas nacionais, buscando compreender onde e como o documento pode ser aprimorado para melhor atender às necessidades dos alunos com deficiência.

Embora o PPP seja um documento essencial para guiar as práticas pedagógicas, a análise crítica torna-se necessária para identificar possíveis lacunas entre o que é orientado pelas diretrizes oficiais e o que é efetivamente aplicado no contexto escolar. Além disso, é fundamental compreender como o PPP pode ser aprimorado para garantir que as práticas pedagógicas estejam

alinhadas aos princípios da educação inclusiva, oferecendo um suporte adequado e eficiente aos alunos que necessitam de Educação Especial.

Diante desse problema, os objetivos deste estudo visam, primeiramente, avaliar em que medida o PPP da escola está adequado ao currículo nacional de Educação Especial, verificando se ele contempla plenamente as exigências e recomendações estabelecidas. Em segundo lugar, examinar o alinhamento do PPP com as políticas educacionais nacionais, identificando áreas em que o documento atende as expectativas e áreas que necessitam de melhorias. Ademais, busca-se identificar os pontos em que o PPP pode avançar, propondo recomendações para fortalecer a inclusão educacional e promovendo práticas mais eficazes no atendimento aos alunos com necessidades especiais. Por fim, o estudo pretende explorar as perspectivas futuras para a educação inclusiva na escola, com o intuito de contribuir para o desenvolvimento de políticas e práticas pedagógicas mais justas e equitativas.

O presente estudo empregará uma abordagem qualitativa, com foco na análise documental, centrando-se em documentos chave como o PPP da escola, além de investigar as políticas educacionais, diretrizes oficiais e legislações nacionais que orientam a Educação Especial. Ao final, o estudo proporá recomendações para o aperfeiçoamento e fortalecimento da educação inclusiva no Espírito Santo, contribuindo para o desenvolvimento de políticas educacionais mais eficazes e igualitárias, que possam servir como modelo tanto localmente quanto em um contexto mais amplo no Brasil.

UM DIÁLOGO COM O CAMPO TEÓRICO

A inclusão escolar, como proposta pedagógica, desafia o modelo tradicional de educação ao exigir que as escolas adaptem suas práticas, currículos e políticas para atender à diversidade dos alunos, particularmente aqueles que necessitam de educação especial. Nesse sentido, Maria Teresa Eglér Mantoan tem contribuído

significativamente para o debate sobre a inclusão, ao destacar a necessidade de uma reconfiguração profunda da escola e do sistema educacional brasileiro. Segundo Mantoan (2011), a inclusão não pode ser vista apenas como a inserção física de alunos com deficiência nas escolas regulares, mas sim como um processo que demanda transformações estruturais e culturais no ambiente escolar.

Mantoan (2011) aponta que a educação especial no Brasil historicamente seguiu um caminho assistencialista e segregador, em que alunos com deficiência eram frequentemente excluídos do sistema regular de ensino e colocados em instituições especializadas. Esse modelo de educação se baseava no paradigma médico, que classificava as deficiências e limitava as oportunidades de aprendizagem para esses alunos, tratando-os como incapazes de acompanhar o ensino regular. Com o advento do movimento inclusivo, particularmente nas décadas de 1990 e 2000, houve uma mudança significativa na perspectiva de como a deficiência e a diferença devem ser tratadas nas escolas, sendo essa transformação central para o debate contemporâneo sobre a implementação da Educação Especial no currículo escolar.

Já Gonzales (2005) salienta que a introdução da diversidade no currículo escolar requer uma consideração cuidadosa dos princípios e conceitos pedagógicos e organizacionais da educação que entram no ensino-aprendizagem. Segundo o autor, a educação não deve ser considerada como um campo único, mas como um ambiente que reconhece e valoriza as diferenças entre os alunos, criando estratégias que atendam às necessidades de todos, inclusive daqueles com deficiência. Para tanto, ressaltamos a importância de considerar a diversidade em geral, não como um fato, mas como princípio da estrutura da escola e do programa-estudo. Gonzalez também fala sobre a base didática e organização da execução do trabalho prático. Enfatiza a necessidade de reformas escolares que promovam a participação de todos os alunos, independentemente das suas características, através de programas flexíveis, materiais didáticos acessíveis e métodos diversos que respondam às necessidades de cada aluno. Nesse

contexto, conceber um currículo significa rever métodos de avaliação, a relação entre professores e alunos e a necessidade de equidade na educação.

A partir dessa mudança de paradigma, o currículo escolar passa a ter um papel fundamental na promoção da inclusão. Como argumenta Mantoan (2011), a escola inclusiva não é aquela que apenas admite fisicamente alunos com necessidades especiais, mas sim aquela que transforma suas práticas pedagógicas para reconhecer e valorizar as diferenças. Para a autora, a escola deve ser um espaço "de todos e para todos" (Mantoan, 2017), no qual as diferenças não sejam vistas como obstáculos, mas como recursos para enriquecer o processo de ensino-aprendizagem. Assim, o currículo precisa ser flexível, adaptável e, sobretudo, atento às diversas formas de aprendizagem, contemplando as especificidades de cada aluno.

A partir dessa visão sobre a inclusão escolar, percebemos, através da análise crítica das diretrizes de Educação Inclusiva em comparação com a prática escolar, que há lacunas significativas que comprometem a efetividade do que é orientado oficialmente. A Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015) e as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica estabelecem que a inclusão deve ser a regra e que todos os alunos, independentemente de suas necessidades, devem ter acesso a um ensino de qualidade. Estas normativas enfatizam que a educação deve ser oferecida de maneira equitativa, em ambientes regulares. Entretanto, na prática, a realidade nas escolas muitas vezes contradiz esses princípios.

Um dos principais desafios é a formação de professores. As diretrizes enfatizam a necessidade de capacitação contínua para lidar com a diversidade e, embora o decreto nº 7.611 de 2011 e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEE-PEI) de 2008 apontem a importância da formação em LIBRAS, Braille e tecnologias assistivas, muitos educadores ainda se sentem despreparados para atuar em salas de aula inclusivas. E muitas instituições ainda carecem de programas

eficazes. A falta de cursos e treinamentos de ênfase na inclusão durante a formação inicial dos professores impede que eles desenvolvam as competências necessárias para adaptar o currículo às necessidades dos alunos, gerando um ensino que frequentemente se mantém na tradição, sem considerar as adaptações necessárias para um aprendizado inclusivo, conforme apontado por Mantoan (2003).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) enfatizam que o currículo deve ser "flexível e adaptável". Contudo, a realidade mostra que muitos PPP's não incorporam essa flexibilidade, resultando em práticas pedagógicas que não consideram a diversidade das necessidades dos alunos. A falta de formação específica para educadores, conforme previsto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), impede a efetividade desse currículo adaptado.

Adicionalmente, uma das propostas do PNE (Plano Nacional de Educação) é a "universalização da educação básica", mas faltam estratégias claras para integrar alunos com deficiência em suas rotinas dentro das instituições educacionais. Muitas vezes o Objetivo 4 do PNE (Universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados) é frequentemente ignorado nas práticas diárias, refletindo a falta de compromisso com a inclusão.

A Resolução CNE/CEB nº 2/2001 afirma que a educação especial deve garantir "o acesso e a permanência" dos alunos, mas essa permanência é desafiada pela ausência de acompanhamento contínuo e de mecanismos de avaliação das práticas inclusivas. Sem um monitoramento sistemático, as escolas não conseguem identificar e ajustar as lacunas existentes.

Além disso, a questão da acessibilidade física e pedagógica é crítica. Embora as diretrizes exijam adaptações, muitas instituições escolares carecem de infraestrutura adequada e de recursos didáticos adaptados. O Decreto nº 7.611 destaca que o ambiente escolar deve maximizar o desenvolvimento acadêmico e social dos alunos com deficiência, mas sem um compromisso real das instituições em promover essas mudanças, os avanços ficam restritos ao papel. Como destaca Pereira (2018), essa ausência de condições mínimas de acessibilidade prejudica a participação plena dos alunos com deficiência, perpetuando a exclusão.

Outra dificuldade é a resistência à flexibilização do currículo. As diretrizes preveem que o currículo deve ser adaptado às necessidades dos alunos, mas, na prática, essa flexibilidade é muitas vezes desprezada e as escolas resistem a mudanças estruturais e culturais, resultando em um ensino padronizado que não leva em conta as especificidades de cada estudante. Isso cria um distanciamento entre o que está previsto na legislação e o que acontece no cotidiano escolar.

Perante o exposto, é evidente que, apesar de contar com bases jurídicas sólidas, a implementação efetiva da Educação Inclusiva ainda enfrenta desafios consideráveis. Para que a inclusão deixe de ser um ideal e se torne uma realidade, é crucial que as escolas desenvolvam Projetos Políticos Pedagógicos coerentes que incorporem de maneira clara as diretrizes propostas, promovendo a constante formação dos educadores, fornecendo os recursos necessários e adaptando o currículo. Dessa forma poderemos caminhar em direção ao objetivo de uma educação verdadeiramente inclusiva, reconhecendo e respeitando a diversidade.

PROCESSOS METODOLÓGICOS

A presente pesquisa tem como objetivo analisar criticamente a implementação da educação especial no currículo escolar, com foco no Projeto Político Pedagógico (PPP) da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Washington Pinheiro Meirelles, localizada

na cidade de Itapemirim, estado do Espírito Santo. Para atingir esse objetivo, optou-se pela utilização da pesquisa documental como fonte de coleta de dados. A pesquisa documental, conforme destaca Merriam e Tisdell (2016), caracteriza-se pelo uso de documentos públicos, como leis, decretos, portarias, resoluções e documentos governamentais, além de registros de planejamento escolar, como o PPP, que é o foco desta investigação.

A escolha por uma abordagem qualitativa se justifica pela necessidade de compreender em profundidade o fenômeno da inclusão escolar e as práticas pedagógicas relacionadas à educação especial. Essa abordagem permitirá uma investigação aprofundada das diretrizes e práticas formalmente estabelecidas pela instituição. De acordo com Bogdan e Biklen (2007), a pesquisa qualitativa busca interpretar significados e descrever fenômenos de forma detalhada, possibilitando a análise de como as políticas de inclusão são aplicadas no contexto escolar. Nesse sentido, o estudo segue uma linha interpretativa básica, com o objetivo de explorar os significados e as percepções presentes nos documentos analisados, sem a adoção de uma metodologia específica.

A análise dos dados será conduzida por meio da análise de conteúdo, método amplamente utilizado para investigar discursos em documentos escritos. Bardin (2016) ressalta que a análise de conteúdo permite uma interpretação detalhada e sistemática das mensagens, identificando padrões e significados subjacentes nos textos. Para a realização dessa análise, serão seguidas as três etapas propostas pela autora: a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados. Na Pré-análise, será feita uma leitura inicial do PPP da escola para identificação dos temas centrais relacionados à educação especial e à inclusão escolar. Posteriormente, na fase de exploração, os dados serão codificados e categorizados, de acordo com as diretrizes e leis sobre educação inclusiva. Essa abordagem permitirá uma investigação aprofundada das diretrizes e práticas formalmente estabelecidas pela instituição.

A unidade de análise desta pesquisa é o próprio PPP da escola, que será examinado com base nas diretrizes da Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015), bem como nos princípios estabelecidos pelas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. A análise busca verificar como esses documentos orientadores são incorporados no planejamento pedagógico da instituição e como as práticas inclusivas são refletidas nas suas diretrizes curriculares. Essa análise permitirá avaliar a conformidade da proposta da escola com as exigências legais vigentes. A codificação dos dados levará em consideração os termos como "adaptação curricular", "acesso universal", e "práticas pedagógicas inclusivas", de modo a identificar a frequência e o contexto de sua utilização.

Por fim, os resultados da análise de conteúdo serão discutidos à luz da literatura existente sobre inclusão escolar e educação especial, com destaque para as contribuições de Mantoan (2011) e Gonzalez (2005). A partir da correlação entre os dados empíricos e o referencial teórico, busca-se gerar uma compreensão crítica da efetividade do PPP da escola na promoção da inclusão de alunos com deficiência. Essa análise interpretativa permitirá identificar não apenas as lacunas e desafios existentes, mas também as potencialidades do projeto pedagógico em questão, fornecendo subsídios para reflexões sobre possíveis melhorias nas práticas de inclusão escolar.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O Projeto Político Pedagógico (PPP) é um documento fundamental que orienta as ações educativas de uma instituição de ensino, refletindo sua identidade, objetivos e a organização do processo de ensino-aprendizagem que guiam a formação dos alunos. Elaborado de forma coletiva, envolve toda a comunidade escolar e se fundamenta nas diretrizes legais da educação nacional, bem como nas demandas específicas da instituição e de seu contexto. O PPP busca articular os aspectos pedagógicos,

administrativos e sociais da escola, visando garantir uma educação de qualidade e inclusiva para todos os alunos. Nesse sentido, deve contemplar a diversidade presente na comunidade escolar, promovendo a inclusão de alunos com necessidades especiais e assegurando que as práticas pedagógicas sejam flexíveis e adaptadas às diferentes formas de aprendizagem, conforme proposto por Mantoan (2011). A análise do PPP da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Washington Pinheiro Meirelles visa compreender como as diretrizes de inclusão escolar são aplicadas na prática, observando a posição do documento em relação à educação especial, para compreender como a instituição aborda a inclusão de alunos com deficiência e como essas diretrizes são efetivamente implementadas no currículo escolar e a promoção de um ambiente verdadeiramente inclusivo.

Diante do exposto, o Projeto Político Pedagógico da Escola Estadual Washington Pinheiro Meirelles se caracteriza como um documento estratégico, elaborado coletivamente pela comunidade escolar, com o propósito de guiar as práticas educativas da instituição. Almejando atender às diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o PPP se compromete com uma educação de qualidade em tempo integral, refletindo um compromisso com a formação integral dos alunos, que inclui a preparação para o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho.

Ao aprofundar a análise, percebe-se que, embora o PPP mencione a educação especial em conformidade com a legislação vigente, carece de detalhamento sobre as práticas necessárias para garantir a inclusão efetiva. O documento ressalta a educação especial como uma modalidade de ensino oferecida preferencialmente na rede regular, conforme estabelece a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Ele afirma que a escola deverá garantir currículos, métodos, técnicas e recursos educativos adaptados para atender às necessidades específicas desses alunos. Além disso, prevê serviços de apoio especializado quando necessário, reforçando a ideia de inclusão em classes regulares, conforme preconizado pelo Artigo 58 da LDB.

Entretanto, apesar dessa menção à educação especial, o PPP não se aprofunda nas questões práticas relativas à implementação dessas diretrizes. Não há referências claras sobre a adaptação do currículo para alunos com deficiência, nem sobre a formação contínua e específica dos professores para atender a essas demandas, como a capacitação em LIBRAS, Braille ou o uso de tecnologias assistivas. Além disso, o documento não menciona a existência de salas de recursos multifuncionais ou o uso de materiais didáticos inclusivos, que são elementos essenciais para garantir um suporte adequado a esses estudantes.

Outro aspecto que merece destaque é a ausência de informações detalhadas sobre como ocorre o acompanhamento e a avaliação dos alunos com necessidades especiais. Embora o PPP enfatize a importância da avaliação contínua e diagnóstica, não há menção específica de como esses processos são ajustados para atender às especificidades desses alunos, o que compromete a personalização do processo avaliativo, essencial para a inclusão efetiva.

A análise do PPP revela que a escola possui uma estrutura física significativa, com diversas salas temáticas, laboratórios e outros espaços que visam atender à diversidade de cursos oferecidos. No entanto, o documento não menciona explicitamente adaptações para acessibilidade física, como rampas ou banheiros adaptados, que são essenciais para garantir a inclusão de alunos com deficiência. A ausência de informações detalhadas sobre acessibilidade física pode indicar uma lacuna em relação ao cumprimento das diretrizes de inclusão que visam assegurar o acesso universal a todos os alunos, conforme prevê a Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015).

No que tange à formação de professores, o PPP aborda a formação contínua, especialmente em relação ao ensino em tempo integral, que exige um preparo específico. No entanto, não há menção direta à capacitação de professores para o atendimento de alunos com deficiência, como preveem o Decreto nº 7.611/2011 e a Política Nacional de Educação Especial. A formação em LIBRAS, Braille e tecnologias assistivas, essenciais para a Educação Especial,

não é destacada no documento, o que aponta para uma necessidade urgente de investimento nessa área, conforme defendido por Mantoan (2011). É essencial observar a formação continuada dos profissionais da educação, que deve ser uma prioridade no PPP.

Embora o documento analisado ressalte práticas pedagógicas inovadoras e diversificadas, que buscam promover a formação integral dos alunos e desenvolver competências para o século XXI, não há menção específica a estratégias de ensino adaptadas para alunos com deficiência. Mantoan (2011) afirma que a inclusão não se resume à presença física dos alunos com deficiência nas escolas, mas exige práticas pedagógicas que reconheçam e valorizem as diferenças. Essa ausência de detalhamento sobre adaptações curriculares e metodologias inclusivas no PPP sugere um ponto a ser aprimorado.

O documento menciona a flexibilidade curricular, integrando a Base Nacional Comum e disciplinas diversificadas, mas não apresenta uma menção clara à adaptação curricular para alunos com necessidades especiais, o qual deveria estar alinhada às diretrizes da BNCC e às orientações da Lei Brasileira de Inclusão. A flexibilidade curricular é essencial para garantir que todos os alunos, independentemente de suas condições, tenham acesso ao conhecimento de forma equitativa, como argumenta Mantoan (2017). A ausência dessa adaptação curricular específica pode comprometer a efetividade das práticas inclusivas.

O PPP também apresenta mecanismos de avaliação e acompanhamento contínuo do desempenho dos alunos, com práticas de avaliação diagnóstica e recuperação. No entanto, não especifica como esses mecanismos são aplicados a alunos com deficiência. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) enfatiza a necessidade de avaliações adaptadas para alunos com deficiência, mas o PPP não aborda essa questão de forma explícita, o que representa uma área que necessita de maior detalhamento e adequação.

Em relação aos recursos pedagógicos, o PPP descreve a existência de laboratórios e materiais diversificados, mas não

menciona a disponibilidade de recursos específicos para alunos com deficiência, como materiais em Braille ou tecnologias assistivas. Mantoan (2003) destaca a importância de tais recursos para assegurar a participação plena dos alunos com deficiência no processo de ensino-aprendizagem. A falta de menção a esses materiais adaptados no PPP indica uma lacuna que precisa ser abordada para garantir a inclusão efetiva desses alunos.

Além disso, o PPP não menciona explicitamente a existência de salas de recursos multifuncionais ou apoio especializado para alunos com deficiência, conforme previsto no Plano Nacional de Educação (PNE). A ausência de tais recursos pode comprometer a oferta de um suporte adequado para esses alunos, que necessitam de atendimento especializado para acompanhar o currículo regular de forma efetiva.

O documento valoriza a articulação entre a escola e a comunidade, mencionando a importância da participação das famílias no processo educacional. No entanto, não há uma menção direta sobre como essa articulação se dá em relação aos alunos com necessidades especiais e suas famílias. Mantoan (2011) destaca a importância de uma parceria ativa entre a escola e as famílias no processo de inclusão, o que deve ser reforçado para garantir que as práticas pedagógicas sejam inclusivas e atentas às necessidades desses alunos.

Embora o PPP da Escola Estadual Washington Pinheiro Meirelles apresente um forte compromisso com a formação integral e a qualidade educacional, existem lacunas significativas em relação à inclusão de alunos com deficiência. Essas lacunas abrangem a estrutura física, a formação dos professores, a adaptação curricular, a avaliação inclusiva e o uso de recursos pedagógicos específicos.

A análise crítica realizada aponta para a necessidade de ajustes no documento, que carece de uma abordagem mais estruturada e prática sobre como a educação especial será efetivamente integrada ao ambiente escolar e quais recursos, formações e adaptações serão empregados para assegurar uma inclusão plena e de qualidade. É

fundamental alinhar as práticas pedagógicas e organizacionais às diretrizes legais que promovem a educação inclusiva, conforme defendido por Mantoan e estabelecido pela legislação nacional.

O alinhamento é de fundamental importância no/para o trabalho, pois irá nortear a discussão, inclusive poderá ser uma das primeiras partes a serem lidas pelo leitor. Portanto, a apresentação deverá ressaltar os aspectos mais importantes dos dados coletados, correspondentes àqueles que se fará referência e se comentará na discussão. Deve-se ter atenção às normas de apresentação de tabelas e ilustrações evidenciadas (desenhos, esquemas, fluxogramas, fotografias, gráficos, mapas, organogramas, plantas, quadros, retratos e outros).

CONCLUSÃO E PERSPECTIVAS

Este estudo trouxe uma análise crítica sobre a implementação da Educação Especial no Projeto Político Pedagógico (PPP) da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio em Tempo Integral Washington Pinheiro Meirelles, com foco na inclusão dos alunos com deficiência. Ao examinar o PPP para avaliar se o documento oferece estratégias concretas e eficazes para garantir a inclusão plena dos alunos com deficiência, verificamos a estrutura e as práticas pedagógicas planejadas pela escola para atender às diretrizes de inclusão propostas pelas políticas nacionais e estaduais, que buscam garantir uma educação de qualidade, inclusiva e equitativa.

Os resultados da pesquisa mostraram que o PPP incorpora, em parte, os princípios de inclusão previstos nas legislações, refletindo um compromisso com o atendimento às diversidades. No entanto, diante do problema, podemos constatar que foram evidenciadas várias limitações nas estratégias para a inclusão plena dos alunos com necessidades especiais. Essas limitações incluem a falta de clareza e objetividade nas práticas inclusivas descritas, a ausência de recursos materiais e didáticos adaptados, e a falta de formação contínua e específica para professores que atuam diretamente com

esses alunos. Tais lacunas comprometem a efetividade das práticas inclusivas e dificultam a criação de um ambiente educacional verdadeiramente inclusivo.

As principais conclusões deste estudo indicam diversas lacunas e oportunidades de aprimoramento na implementação da Educação Especial no currículo da escola, conforme estabelecido no Projeto Político Pedagógico (PPP). Nesse sentido, podemos afirmar que o PPP apresenta limitações importantes para a promoção da inclusão escolar. Observou-se a falta de detalhamento nas práticas pedagógicas inclusivas e na implementação de diretrizes para adequações curriculares e métodos diferenciados, o que dificulta sua aplicação efetiva. Além disso, há insuficiência na formação dos educadores em áreas específicas da Educação Especial, como LIBRAS, Braille e tecnologias assistivas, o que compromete o preparo docente para atender alunos com deficiência. A carência de recursos e infraestrutura acessível, como rampas e salas adaptadas, e a ausência de um sistema de monitoramento das práticas inclusivas destacam a necessidade urgente de melhorias no PPP para assegurar um ambiente educacional plenamente inclusivo e acessível, conforme previsto pela Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015).

Reconhecemos a importância de aprofundar nossos estudos, pois entendemos que a ausência de práticas inclusivas no PPP não implica, necessariamente, que a escola não as implemente. Ainda assim, as perspectivas para pesquisas futuras e as propostas de melhoria apontadas neste estudo destacam a necessidade de aprimoramentos significativos no Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, para que ele atenda plenamente aos princípios de inclusão escolar. Primeiramente, é recomendado que o PPP seja revisado com um foco maior na inclusão, de modo que as estratégias e práticas pedagógicas voltadas para alunos com deficiência sejam apresentadas de forma mais clara e detalhada. Para garantir um ensino verdadeiramente inclusivo, é essencial que o documento defina com precisão as adaptações curriculares, as metodologias de ensino e os critérios de avaliação que a escola

pretende adotar. Instruções bem delineadas sobre essas práticas inclusivas não apenas orientarão os educadores e gestores, mas também contribuirão para uma implementação mais consistente e equitativa das diretrizes educacionais, beneficiando o desenvolvimento integral de todos os alunos.

Outro aspecto crucial identificado é o investimento na formação contínua e específica dos professores. Para que a inclusão escolar se concretize de forma efetiva, é fundamental que os docentes recebam capacitação direcionada para a Educação Especial, incluindo o aprendizado de habilidades em LIBRAS, Braille e o uso de tecnologias assistivas. Recomenda-se, portanto, que a escola promova programas de formação que preparem os educadores para lidar com as necessidades de alunos com deficiência, sensibilizando-os para as questões inclusivas e desenvolvendo competências específicas para esse atendimento. Este investimento em formação especializada é indispensável para que os profissionais se sintam preparados e confiantes em adaptar suas práticas pedagógicas, promovendo uma educação de qualidade e mais inclusiva.

O estudo também apontou a necessidade urgente de ampliação dos recursos pedagógicos e da adaptação da infraestrutura escolar para garantir acessibilidade e acolhimento a todos os alunos. A criação de salas de recursos multifuncionais, a disponibilização de materiais didáticos acessíveis e a adaptação dos espaços físicos escolares são medidas fundamentais para assegurar a plena participação dos alunos com deficiência. Além disso, é vital que a implementação desses recursos e adaptações seja acompanhada de uma política de manutenção e atualização periódica, para que os materiais e equipamentos atendam de maneira contínua e eficaz às necessidades dos estudantes, promovendo assim um ambiente mais inclusivo e acolhedor.

Outro ponto fundamental é o desenvolvimento de um sistema estruturado para o monitoramento e a avaliação das práticas inclusivas. A criação de um sistema de avaliação específico é essencial para a promoção da melhoria contínua no processo de

inclusão escolar, pois permitiria a identificação de dificuldades e progressos dos alunos com necessidades especiais e possibilitaria um retorno constante sobre a eficácia das estratégias de inclusão adotadas. Este monitoramento ativo contribuirá para o desenvolvimento de ações corretivas e para a adaptação constante das práticas pedagógicas, de maneira que se mantenham alinhadas tanto com as diretrizes legais quanto com as reais necessidades dos alunos.

Por fim, a inclusão escolar é um campo em constante transformação e, portanto, exige investigações contínuas que acompanhem sua evolução. Pesquisas futuras podem aprofundar a análise de PPPs em diferentes contextos escolares, comparando as práticas inclusivas em escolas de variadas regiões e níveis socioeconômicos. Um ponto especialmente relevante para investigações adicionais seria o impacto da formação dos professores na qualidade da inclusão, bem como o efeito das práticas inclusivas no desenvolvimento acadêmico e social dos alunos com deficiência. Estudos comparativos entre escolas que implementam diferentes níveis de recurso e formação para a inclusão podem oferecer compreensões sobre os fatores que mais influenciam a efetividade das políticas inclusivas, contribuindo assim para o aprimoramento contínuo deste importante campo educativo.

Em síntese, concluímos que, embora o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola CEEFMTI Washington Pinheiro Meirelles demonstre uma intenção clara de promover a inclusão, ainda há desafios significativos a serem superados para que a prática inclusiva se torne efetiva e plenamente realizável. A integração da Educação Especial no currículo escolar enfrenta dificuldades relevantes, especialmente no que se refere à adaptação curricular, à formação especializada dos educadores e à acessibilidade física e pedagógica.

Para que o princípio de uma educação inclusiva seja de fato alcançado, o PPP precisa consolidar-se como um verdadeiro agente de transformação, guiando a instituição na implementação de práticas pedagógicas que respeitem, celebrem e atendam às necessidades da diversidade. Esse fortalecimento do PPP, ao estabelecer diretrizes

práticas e adaptadas, poderá contribuir decisivamente para uma escola mais inclusiva, onde cada aluno, independentemente de suas necessidades, possa desenvolver-se integralmente e participar de um ambiente educacional justo e acolhedor.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Presidência da República. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências.** Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 18 nov. 2011.

BRASIL. **Presidência da República. 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).** Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 7 jul. 2015.

ESPÍRITO SANTO. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência Regional de Educação de Cachoeiro de Itapemirim. **CEEFMTI "Washington Pinheiro Meirelles". Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI): Projeto Político-Pedagógico.** 2019-2022. Itapemirim, ES: [s.n.], 2022.

FIGUEIREDO, Rita Vieira de et al. **Colóquio: Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**.Inclusão (Brasília), v. 4, p. 18-32. 2008.

GONZÁLEZ, José AntônioTorres. **Educação e diversidade: bases didáticas e organizativas.** Trad. Ernani Rosa - Porto Alegre: ArtMed Editora, 2002, pág. 59-65.

MANTOAN, Maria Teresa Egler. **Inclusão, diferença e deficiência: sentidos, deslocamentos, proposições.** Revista IBICT, Inc.Soc., Brasília, DF, v.10 n.2, p.37-46, jan./jun. 2017.

MANTOAN, Maria Teresa Egler. **A Educação Especial no Brasil: da exclusão à inclusão escolar.** La Nouvelle Revue de L'ais, Lyon, v. 19, p. 129-137, 2003.

MATTAR, João; RAMOS, Daniela Karine. **Metodologia da pesquisa em educação: abordagens qualitativas, quantitativas e mistas.** 1. ed. São Paulo: Almedina, 2021.

CURRÍCULO COMO FERRAMENTA DE INCLUSÃO: REVISÃO SISTEMÁTICA DE LITERATURA SOBRE A BNCC E A EDUCAÇÃO ESPECIAL[1]

Daniela Carvalho Pimenta
Suélen Rodrigues de Freitas Costa

INTRODUÇÃO

O currículo escolar, segundo a Base Nacional Curricular Comum (BNCC), é um documento que estabelece os objetivos, os conteúdos, as abordagens e as avaliações de cada etapa e modalidade da educação básica (Brasil, 2018). No entanto, "as instituições escolares, ao reproduzirem o modelo tradicional, não têm demonstrado condições de responder aos desafios da inclusão social e do acolhimento às diferenças" (Prieto, 2006, p. 3). Isso levanta a questão de como o currículo tem sido aplicado na escola regular, tendo em vista, principalmente, o contexto da Educação Especial.

Para responder esta questão, é essencial verificar se o currículo está sendo eficaz na consolidação da aprendizagem. Para isso, é necessário que o currículo leve em consideração as particularidades, demandas e potencialidades de cada contexto educacional, atentando para as características dos estudantes, dos professores, da comunidade e da realidade local. Além disso, é importante reconhecer que o currículo deve ser inclusivo e atender a toda a comunidade escolar.

Nesse sentido, destaca-se a importância da avaliação pedagógica, pois "o planejamento só pode ser construído a partir de uma avaliação pedagógica. É ela que vai indicar todas as

[1] https://doi.org/10.51795/9786526521755283308

necessidades e prioridades desse estudante em relação ao contexto escolar e, claro, ao currículo escolar" (Oliveira, 2022, p. 128). O autor aborda, ainda, orientações sobre o Planejamento Educacional Especializado (PEI) ou Plano de Desenvolvimento Individual (PDI), "[...] sobre o PEI, instrumento extremamente importante para o planejamento pedagógico de alguns sujeitos que fazem parte do PAEE" (p. 42 - 43).

Para que o currículo atenda às demandas da Educação Especial, é fundamental que ele seja flexível e acessível às necessidades individuais de cada estudante. A personalização do ensino permite que os educadores abordem as diversas formas de aprendizagem e desenvolvimento, proporcionando um ambiente onde todos os estudantes possam avançar em seu próprio ritmo. Isso requer uma abordagem colaborativa, na qual professores, especialistas e familiares trabalhem em conjunto para identificar as melhores estratégias e recursos (Idol, 1998).

Nesse contexto, delineia-se as seguintes questões-problema, que orientaram as discussões desenvolvidas ao longo deste estudo: quais as implicações do currículo orientado pelas diretrizes da BNCC na Educação Especial e na aprendizagem dos estudantes com deficiência nas séries iniciais do ensino fundamental? Quais são os desafios e potencialidades dessa prática para uma educação verdadeiramente inclusiva?

O foco do estudo é, portanto, investigar como o currículo pode atuar como uma ferramenta para a formação cidadã e inclusiva no âmbito da Educação Especial e as interferências da BNCC neste processo. A análise dos dados buscou integrar esses achados a teorias educacionais relevantes, como as de Vygotsky (1997), Freire (1979), Saviani (2008; 2009), Kassar (2011a, 2011b, 2014, 2019), Diniz (2007) e Garcia (2016), que destacam a necessidade de um currículo que vá além da mera adaptação, ativando o potencial de todos os estudantes e promovendo uma educação mais equitativa e acessível.

O objetivo geral deste estudo é analisar as implicações do currículo orientado pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) na Educação Especial, avaliando como ele pode ser acessibilizado

para promover a inclusão e o desenvolvimento integral de estudantes com deficiência nas séries iniciais do ensino fundamental, identificando desafios e potencialidades dessa prática para a construção de uma educação verdadeiramente inclusiva. Para alcançar esse propósito, a pesquisa será estruturada com base em três objetivos específicos. O primeiro é investigar a aplicação da BNCC no ensino fundamental e sua influência na Educação Especial e no processo de inclusão escolar. O segundo é examinar estudos que tratem da formação docente e do desenvolvimento de estratégias pedagógicas inclusivas, em conformidade com as diretrizes da BNCC. Por fim, busca-se analisar pesquisas que demonstrem o uso do currículo como um instrumento para a inclusão de estudantes com deficiência no ambiente escolar.

Essas ações são importantes, pois conforme Oliveira (2022), é fundamental que os conceitos que envolvem as funções da escola e as visões de currículo presentes nesse espaço sejam constantemente questionados e reexaminados, destacando a importância da convivência com a diversidade humana no ambiente escolar, uma vez que essa convivência constitui um dos alicerces para a formação de indivíduos íntegros e humanos.

REFERENCIAL TEÓRICO

A inclusão escolar representa um dos maiores desafios educacionais contemporâneos, especialmente no que se refere ao currículo na Educação Especial (Kassar, 2011a). A necessidade de um currículo acessível para promover o desenvolvimento integral dos estudantes com deficiência exige repensar as práticas pedagógicas. Vygotsky (1997) contribui de maneira significativa ao sugerir que o desenvolvimento humano ocorre por meio das interações sociais e culturais, o que reforça a ideia de que o ambiente escolar deve ser estruturado de forma a permitir que todos os estudantes, independentemente de suas condições, possam participar ativamente do processo de aprendizagem. Autores como

Vygotsky (1997), Freire (1979), Saviani (2008), Diniz (2007), Kassar (2011a, 2011b, 2014, 2019) e Garcia (2016) foram fundamentais para embasar teoricamente este estudo.

Para Vygotsky (1997) o aprendizado é um processo mediado socialmente, no qual as interações entre estudantes e educadores desempenham um papel central no desenvolvimento das funções psicológicas superiores. No contexto da Educação Especial, essa mediação se torna ainda mais relevante, pois a escola precisa criar um ambiente acessível e acolhedor para que os estudantes com deficiência possam desenvolver suas capacidades cognitivas e emocionais. Ele argumenta que"o que a criança pode fazer hoje com a ajuda de um adulto, ela poderá fazer sozinha amanhã" (Vygotsky, 1997, p. 96), enfatizando a importância da assistência pedagógica em ambientes inclusivos.

Para Vygotsky, a aprendizagem não ocorre de forma isolada, mas é resultado de interações dinâmicas entre o estudante e o ambiente (Vygotsky, 1997). Diniz (2007) complementa essa visão ressaltando que a escola inclusiva deve valorizar as diferenças e transformá-las em possibilidades de aprendizagem, criticando a abordagem assistencialista frequentemente observada nas políticas de Educação Especial. Autores como Kassar (2011a, 2011b, 2014, 2019), Diniz (2007) e Garcia (2016) também têm se debruçado sobre os desafios práticos da implementação de políticas inclusivas nas escolas brasileiras, destacando a importância da formação continuada dos professores e da articulação entre o Atendimento Educacional Especializado (AEE) e o currículo comum.

Portanto, o currículo deve ser flexível e acessível às necessidades dos estudantes com deficiência, promovendo a construção do conhecimento a partir de suas experiências individuais. Vygotsky (1997) destaca que as diferenças não devem ser vistas como limitações intransponíveis, mas sim como potencialidades a serem exploradas. Ele reforça que "a deficiência não é algo que reside na pessoa, mas sim uma relação entre as capacidades do indivíduo e o ambiente" (Vygotsky, 1997, p. 97), o

que implica a necessidade de que o currículo seja moldado de acordo com as possibilidades e potencialidades de cada estudante.

A prática da inclusão escolar transcende a mera presença de estudantes com deficiência nas salas de aula regulares, demandando uma reestruturação do currículo e dos métodos de ensino para que se tornem acessíveis a todos. Vygotsky (1997) enfatiza que o desenvolvimento humano é profundamente influenciado por fatores sociais e culturais, ressaltando a necessidade de um currículo que não apenas reconheça, mas também incorpore essas influências no processo de ensino-aprendizagem. Assim, as acessibilizações curriculares são recontextualizadas, não como concessões, mas como ferramentas pedagógicas essenciais que favorecem o pleno desenvolvimento de todos os estudantes.

Saviani (2008) complementa essa visão ao afirmar que a inclusão deve ser um processo que assegure o direito universal à educação, destacando a importância de condições adequadas no sistema educacional para que estudantes com deficiência possam acessar o conhecimento produzido historicamente. A proposta de Saviani (2008) de que a Educação Especial deve ser parte integrante da escola regular exige um currículo flexível, que respeite e atenda às diversidades presentes na sala de aula, garantindo qualidade pedagógica.

No mesmo sentido, Diniz (2007) contribui com uma crítica à visão assistencialista das políticas de Educação Especial, defendendo que a escola inclusiva deve ser um espaço que valorize as diferenças e as transforme em oportunidades de aprendizagem. Essa perspectiva se alinha às discussões de Kassar (2011a, 2011b, 2014, 2019), Diniz (2007) e Garcia (2016), que abordam os desafios práticos enfrentados na implementação de políticas inclusivas. As barreiras relacionadas à formação docente e à articulação entre o Atendimento Educacional Especializado (AEE) e o currículo comum destacam a urgência de uma gestão escolar comprometida com a inclusão, que busque promover as acessibilizações

necessárias para atender às necessidades específicas de cada estudante.

Além disso, Diniz (2007) discute o modelo social da deficiência, que compreende a deficiência como uma relação entre as capacidades do indivíduo e as barreiras impostas pelo ambiente. Essa visão implica a necessidade de acessibilizações curriculares que considerem as potencialidades de cada estudante, alinhando-se à proposta de Saviani (2008), que argumenta que a inclusão escolar deve ser um processo que assegure o direito universal à educação. Ele destaca que um currículo deve ser concebido de maneira a atender à diversidade dos estudantes, promovendo um ambiente educacional equitativo.

Por fim, Kassar (2014) e Garcia (2016) abordam as práticas pedagógicas inclusivas, ressaltando a importância da formação docente e da gestão escolar comprometida com a inclusão. Juntas, essas contribuições teóricas formam a base para a compreensão de como um currículo acessível e inclusivo pode beneficiar todos os estudantes, assegurando que suas singularidades sejam reconhecidas e valorizadas no processo educacional.

PERCURSO METODOLÓGICO

Lakatos e Marconi (2003) afirmam que a pesquisa científica deve ir além da simples descrição de fatos, buscando uma interpretação dos dados em relação ao arcabouço teórico. Neste trabalho, a metodologia seguiu uma abordagem de revisão sistemática da literatura que, segundo Souza (2022) "é um estudo que tem como objetivo reunir materiais semelhantes de vários autores e realizar uma análise estatística. Ela é considerada uma pesquisa secundária, porque utiliza estudos primários para fazer a análise." O foco de nossa pesquisa se debruçou na Educação Especial e no currículo das séries iniciais do Ensino Fundamental, tendo a BNCC como principal diretriz.

A revisão sistemática foi realizada entre os dias 2 e 22 de agosto de 2024, com buscas na BDTD (Biblioteca Digital Brasileira de Teses

e Dissertações). Foram aplicados descritores: "BNCC AND Educação Especial AND Ensino Fundamental", sem delimitação temporal. A busca inicial resultou em 197 trabalhos, dos quais 39 eram teses e 158 dissertações publicadas entre 2017 e 2024.

O processo de análise seguiu os seguintes critérios de inclusão e exclusão: foram excluídos trabalhos que tratassem de apenas um ou dois dos três elementos-chave da pesquisa (BNCC, Educação Especial e ensino fundamental), ou que fossem voltados para outra etapa ou modalidade de ensino. Também foram excluídos estudos que não abordavam diretamente a inclusão e a Educação Especial.

Para fundamentar essa seleção, foram revisados diversos textos e artigos relevantes que discutiram a relação entre a BNCC e a educação inclusiva. Isso incluiu a leitura de publicações de autores como Vygotsky (1997) e Freire (1979), que ofereceram compreensões sobre práticas pedagógicas inclusivas. Também foram considerados estudos de Saviani (2008) sobre a Educação Especial no contexto da pedagogia histórico-crítica, assim como as contribuições de Diniz (2007) sobre o modelo social da deficiência. Além disso, foram examinados documentos oficiais, como a própria BNCC, para garantir que os critérios de seleção estivessem alinhados com os princípios e diretrizes estabelecidos para a educação inclusiva. Esses referenciais foram essenciais para garantir que a análise estivesse embasada em um sólido entendimento teórico e prático sobre a inclusão no currículo escolar.

A partir desses critérios foram selecionadas pesquisas que exploram como a aplicação da BNCC pode ser uma ferramenta para a construção de práticas pedagógicas inclusivas e como a formação docente e o desenvolvimento de estratégias pedagógicas inclusivas currículo pode ser acessível para atender às especificidades de estudantes com deficiência, conforme defendido por Kassar (2014) e Garcia (2016).

Na etapa seguinte, procedeu-se à análise dos títulos e resumos das pesquisas encontradas, com o objetivo de verificar sua pertinência ao tema central, focado na implementação da BNCC no contexto da Educação Especial no ensino fundamental. Os critérios

de inclusão e exclusão foram aplicados conforme descrito a seguir: como primeiro critério de exclusão, foram desconsiderados os trabalhos que abordavam apenas um ou dois dos três elementos centrais (BNCC, Educação Especial e ensino fundamental).

Em seguida, foram excluídas as pesquisas voltadas para modalidades ou etapas de ensino que não correspondiam ao ensino fundamental. Por fim, o terceiro critério de exclusão contemplou estudos que, embora tratassem da BNCC e da Educação Especial no ensino fundamental, não abordavam aspectos práticos da inclusão, tais como o atendimento educacional especializado (AEE), a formação continuada de professores para a educação inclusiva ou as acessibilizações curriculares para estudantes com deficiência.

Assim, foram incluídas na análise apenas as pesquisas que discutem de maneira integrada a implementação da BNCC no ensino fundamental com foco na Educação Especial, ressaltando práticas inclusivas para estudantes com deficiência e suas implicações para os docentes e a comunidade escolar. Abaixo, no Quadro 01, são apresentadas as pesquisas selecionadas após a aplicação desses critérios:

Quadro 01 – Pesquisas Selecionadas

	Tipo de pesquisa Instituição Ano	**Autor**	**Título**	**Objetivo**
01	Dissertação UFSM 2018	Claube Camile Soares Lima	Jogo, infância e educação física: conhecimento e especificidade.	Analisar o uso de jogos na educação física infantil, focandoem suas especificidades no processo educacional.

02	Dissertação UFMT 2021	Rozélha Barbosa da Silva	Prática pedagógica de professores que ensinam matemática para alunos com transtorno de espectro autista	Investigar as práticas pedagógicas deprofessores de matemática para estudantes com Transtorno do Espectro Autista.
03	Dissertação UFF 2023	Bárbara Nielsen Brum Ferreira	Ensino do conceito de globalização para surdos: uma proposta de material didático bilíngue de geografia	Propor material didático bilíngue para o ensino do conceito de globalização a estudantes surdos.
04	Dissertação UNESP 2020	Simone Laiz de Moraes Lima	Estudos, conversas, vivências e reflexões: o que a BNCC arte do ensino fundamental nos diz?	Explorar o impacto da BNCC no ensinode arte no ensino fundamental, refletindo sobre vivências e práticas pedagógicas.
05	Dissertação UFF 2022	Simone Mendonça de Oliveira	Habilidades socioemocionais na educação inclusiva: e-*book* para professores da educação básica	Desenvolver um *e-book* para capacitar professores na abordagem de habilidades socioemocionais na educação inclusiva.

06	Dissertação UFBA 2023	Cláudio dos Santos Costa	O conteúdo ginástico nos anos iniciais do ensino fundamental: realidade e possibilidades de avanços a partir de fundamentos da pedagogia histórico-crítica e da abordagem crítico-superadora da educação física	Explorar as possibilidades de avanço no ensino da ginástica com base na pedagogia histórico-crítica e crítico-superadora nos anos iniciais.
07	Dissertaçã PUCSP 2019	Rosana Oliveira Rocha	Educacao em direitos humanos em consonância com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC)	Investigar como a BNCC se articulacom a educação em direitos humanos, explorando seus impactos na prática pedagógica.
08	Tese UFRGS 2019	Tiago Cortinaz da Silva	A construção da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o Ensino Fundamental e sua relaçãocom os onhecimentos escolares	Analisar a relação entre a construção da BNCC e os conhecimentos escolares no ensino fundamental.
09	Dissertação FGV 2022	Carolina Cancio Pavaneli Moura	Educação em cidadania: construção de currículo e planos de aula para professores da educação básica	Propor a construção de currículos e planos de aula voltados para a educação em cidadania, conforme as

				diretrizes daBNCC.
10	Tese Unifesp 2021	Patrícia Alzira Proscêncio	O ensino de dança e a formação colaborativa na perspectiva da inclusão escolar	Explorar o ensino da dança e a formação colaborativa de professores sob a ótica da inclusão escolar.
11	Dissertação Unipampa 2019	Caroline Pugliero Coelho	Flexibilização curricular no ensino de ciências nosanos iniciais do ensino básico: a experimentação de cromatografia no estudo da fotossíntese para alunos cegos	Explorar a flexibilização do currículo de ciências nos anos iniciais, com foco na inclusão de estudantes cegos.
12	Dissertação UEPB 2022	Andréa da Silva Oliveira	Jogos pedagógicos no processo de ensino-aprendizagem do alunocom deficiência intelectual	Investigar a eficácia de jogos pedagógicos no processo de ensino-aprendizagem de estudnates com deficiência intelectual.
13	Dissertaçã UFG 2019	Rosângela Pereira De Almeida	O uso dos recursos pedagógicos mediadospelo professor no ensino dos conceitosgeométricos	Investigar o uso de Recursos pedagógicos no ensino de conceitos geométricos a

			a um educando com TEA	estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA).
14	Dissertação UFRRJ 2020	Amália Bichara Guimarães	O Processo de Construção de um material educacional na perspectiva da educação matemática inclusiva para um aluno autista	Desenvolver um material educacional inclusivo para o ensino de matemática voltado a estudantes autistas.
15	Tese UFU 2020	MariaJosé da Silva Fernandes	A prática social de inclusão de aluno(a)s com deficiência intelectual: um olhar paraa práxis e para as vozes de docentes, de discentes e de familiares do(a)s estudantes	Investigar as práticas sociais de inclusão de estudantes com deficiência intelectual a partir das perspectivas de professores e familiares.

Fonte: elaborado pelos autores (2024)

A tabela apresenta um total de 15 estudos incluídos, divididos entre dissertações (12) e teses (3). Os anos de publicação variam de 2018 a 2023, com maior concentração em 2019 e 2020, anos em que foram publicadas 6 dissertações e 1 tese em cada ano. Os demais estudos estão distribuídos entre 2018, 2021, 2022 e 2023. No tópico a seguir, foi feito uma discussão sobre esses estudos.

RESULTADOS E DISCUSSÃO DOS DADOS

Nesta seção, apresentam-se os principais achados relacionados à implementação do currículo nas séries iniciais do ensino fundamental no contexto da Educação Especial e inclusiva, com foco na BNCC. A análise evidenciou os desafios e as potencialidades da acessibilização curricular, considerando as demandas específicas dos estudantes com deficiência em escolas regulares.

A revisão dos estudos revelou práticas pedagógicas inclusivas e dificuldades enfrentadas pelos educadores. Destacou-se que a formação docente e a flexibilidade curricular são fundamentais para que a inclusão se efetive. Entre os teóricos que sustentam essas reflexões, figuram Vygotsky (1997), que enfatiza a mediação social no aprendizado, e Freire (1979), que propõe a valorização da diversidade como eixo central da educação.

Os critérios de inclusão/exclusão das pesquisas foram definidos para garantir a relevância dos estudos analisados. Após triagem, foram incluídos trabalhos que abordassem integralmente a BNCC, a Educação Especial e o ensino fundamental. Os resultados obtidos foram organizados em duas categorias principais, como expostos abaixo.

DISCUSSÃO DOS DADOS

Para a análise dos trabalhos selecionados, duas categorias foram definidas. Na categoria intitulada "currículo BNCC e formação de professores" buscamos por trabalhos que discutissem a importância de uma formação docente que prepare os professores para enfrentar os desafios da inclusão, abordando questões como a formação continuada e o desenvolvimento de competências para trabalhar com estudantes com deficiência. Esta categoria examinou como a BNCC orienta a formação dos professores e como essa formação é essencial para que eles pudessem tornar suas práticas acessíveis ao contexto da educação inclusiva.

Na categoria intitulada "BNCC e Práticas Educativas" buscamos documentos que pudessem embasar nossas discussões sobre as estratégias e acessibilizações pedagógicas necessárias para a implementação de um currículo inclusivo nas salas de aula do ensino fundamental. A análise desta categoria se concentrou nas práticas que promovem a inclusão e na acessibilização do currículo para acolher a diversidade dos estudantes, explorando o papel das metodologias diversas, das atividades interdisciplinares e da flexibilidade curricular para atender às necessidades específicas dos estudantes com deficiência.

Currículo BNCC e Formação de Professores

A formação de professores, à luz da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), sugere a adequação dos educadores às diretrizes estabelecidas, que promovem um nivelamento pedagógico baseado em parâmetros que tratam os estudantes como iguais, com foco no desenvolvimento integral, enquanto orientam os professores a atuarem em um contexto que aparenta ser inclusivo e plural. Lima (2018), ao discutir a educação física na infância, explora como a BNCC influencia a prática dos professores, especialmente no que diz respeito ao uso de jogos e à educação psicomotora. Ainda de acordo com as ideias de Lima (2018), a formação docente precisa, portanto, incluir essas especificidades para garantir que as habilidades propostas pelo currículo sejam efetivamente desenvolvidas. Segundo Vygotsky (1997), crianças com deficiência intelectual podem necessitar de um tempo maior de ensino e de procedimentos pedagógicos específicos. Apesar de alcançarem um nível de aprendizagem possivelmente diferente, tiveram acesso aos mesmos conteúdos que as demais crianças e foram preparadas de forma equitativa para a vida futura.

A análise dos trabalhos selecionados para esta pesquisa e as discussões tecidas até aqui apontaram para o fato de que a educação inclusiva também aparece como um ponto central na formação dos

professores. Oliveira (2022), em sua dissertação sobre habilidades socioemocionais, discutiu como a formação de professores deve preparar os educadores para trabalhar essas competências, alinhando-se à BNCC. Essa abordagem é complementada por Ferreira (2023), que menciona o ensino bilíngue de geografia para surdos, destacando a necessidade de materiais didáticos inclusivos. Proscêncio (2021), em seu estudo sobre o ensino de dança e a formação colaborativa na perspectiva da inclusão escolar, reforça a importância da formação dos professores para atender às demandas inclusivas presentes na BNCC, apontando que uma abordagem colaborativa entre docentes pode facilitar a implementação de práticas mais inclusivas.

Já Cancio Pavaneli Moura (2022) trata da construção de currículos e planos de aula para professores da educação básica, ressaltando que o alinhamento dos conteúdos e a formação docente devem ser contínuos e críticos, para que o currículo possa ser aplicado com qualidade nas escolas. Ainda, a tese de Cortinaz (2019) examina a relação entre a construção da BNCC e os conhecimentos escolares, destacando a necessidade de os professores se apropriarem das mudanças curriculares de forma crítica. Para que isso ocorra, a formação inicial e continuada deve ser reestruturada para capacitar os educadores a aplicarem as diretrizes de maneira contextualizada e significativa.

Portanto, fica evidente, a partir das pesquisas analisadas, que a formação de professores à luz da BNCC contemplou uma ampla gama de aspectos, desde a inclusão até a acessibilização de práticas pedagógicas, visando sempre um ensino que dialogue com as demandas atuais da sociedade e do currículo.

Currículo BNCC e práticas educativas

As práticas educativas sob a ótica da BNCC demandam uma constante acessibilização dos métodos de ensino, mas deixam a desejar no que tange à efetividade das práticas realmente inclusivas. A articulação entre a BNCC e a prática docente é apresentada como

essencial para um ensino mais significativo e contextualizado, mas a BNCC carece de propostas concretas que garantam a inclusão plena de todos os estudantes, especialmente daqueles em situação de vulnerabilidade ou com necessidades específicas.

Para Saviani (2008), o currículo, entendido como o conjunto de atividades essenciais da escola, deve refletir os conhecimentos indispensáveis para que os estudantes enfrentem os desafios da realidade. A seleção desses conhecimentos não pode ser aleatória, mas guiada pela definição de prioridades pedagógicas, considerando o que é principal e necessário no contexto da existência humana. Nesse sentido, a problematização da realidade pelo professor torna-se central, pois alinha os objetivos de ensino às demandas concretas da sociedade, garantindo que o currículo mantenha sua relevância e especificidade educacional.

Juzwiak (2021), ao estudar o desenvolvimento da BNCC de História, apontou para as tensões e disputas que marcaram a construção do currículo, e como essas dinâmicas impactaram diretamente as práticas dos professores. A adequação do currículo exigiu que os docentes não apenas seguissem as diretrizes, mas também acessibilizem suas práticas ao contexto de seus estudantes, tornando o ensino mais flexível e dinâmico.

Moraes Lima (2020), ao examinar a BNCC na área de Arte no ensino fundamental, ressaltou que a implementação da BNCC exige práticas educativas que não apenas sigam um roteiro técnico, mas que também levem em consideração a criatividade e as vivências dos estudantes. A prática educativa, assim, passa a ser um espaço de reflexões e vivências, mais do que uma simples transmissão de conteúdos. Isso significa, nas palavras de Vygotsky (1997) dosar e sequenciar os conteúdos ao longo do tempo-espaço, tendo em vista atuar na zona de desenvolvimento iminente do estudante, considerando suas possibilidades e necessidades como sujeito histórico.

O uso de práticas inclusivas foi também destacado por Rocha (2019), ao discutir a educação em direitos humanos e sua relação com a BNCC. A autora mostra que as práticas educativas devem

ser voltadas para o desenvolvimento de uma consciência cidadã e crítica nos estudantes, o que implica mudanças nas abordagens pedagógicas. Coelho (2019) também discutiu a flexibilização curricular nas ciências, focando na experimentação com estudantes cegos. O autor mostrou que as práticas pedagógicas devem ser acessibilizadas para garantir que todos os estudantes, independentemente de suas deficiências, possam participar ativamente das atividades, alinhando-se à perspectiva inclusiva da BNCC.

Guimarães (2020), ao estudar o ensino de matemática inclusiva para autistas, sugeriu que os materiais educativos e as práticas pedagógicas deveriam ser acessibilizadas para atender às necessidades de estudantes com transtornos do espectro autista. Assim como Silva (2021) e Almeida (2019), que exploram o uso de recursos pedagógicos no ensino de conceitos geométricos a estudantes com TEA, apontam para a necessidade de práticas educativas que contemplem as diversidades dos estudantes.

Além disso, Costa (2023), ao discutir o ensino de ginástica nos anos iniciais, propôs a adoção de uma pedagogia crítico-superadora, alinhada aos princípios da BNCC, para ampliar as possibilidades de avanço nas práticas educativas. Por fim, Fernandes (2020) analisou a prática social de inclusão de estudantes com deficiência intelectual, evidenciando que, para que as práticas educativas se alinhem à BNCC, elas devem incorporar abordagens que promovam a inclusão e participação ativa de todos os estudantes.

A partir da análise dos textos revisados, ficou evidenciado que a formação de professores e as práticas educativas são pilares fundamentais para a efetivação da BNCC, especialmente no que diz respeito à inclusão. É interessante observar como os autores convergem para a ideia de que a formação docente não deve se limitar a um mero cumprimento das diretrizes, mas deve ser um processo contínuo e reflexivo, que considera a realidade dos estudantes e suas necessidades. Essa abordagem crítica é essencial,

pois permite que os educadores criem ambientes de aprendizado que realmente acolham a diversidade presente nas salas de aula.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os estudos analisados oferecem um panorama abrangente das reflexões e análises acerca da implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), considerando tanto a formação docente quanto as práticas pedagógicas. As dissertações e teses examinadas abordaram o currículo sob múltiplas perspectivas, salientando a necessidade de adaptação dos educadores às novas demandas pedagógicas e a relevância de práticas inclusivas e contextualizadas.

O estudo demonstrou que a inclusão escolar é um desafio complexo que requer uma abordagem multifacetada, envolvendo todos os aspectos do ambiente educacional. É imperativo que educadores, gestores e formuladores de políticas públicas, compreendam a inclusão não apenas como uma obrigação legal, mas como um compromisso ético e pedagógico. Afinal, a construção de um espaço escolar inclusivo deve ser pautada pelo respeito à diversidade e pela equidade, assegurando que todos os estudantes, independentemente de suas condições, tenham a oportunidade de aprender e se desenvolver plenamente.

No que se refere à formação de professores, os estudos apontaram para a urgência de uma preparação mais abrangente, que contemple não apenas o domínio dos conteúdos propostos pela BNCC, mas também o desenvolvimento de competências socioemocionais e a habilidade de lidar com a diversidade em sala de aula. Esse aspecto é especialmente evidente nas dissertações que tratam da inclusão de estudantes com deficiência e da educação voltada para o desenvolvimento de habilidades específicas, como o ensino bilíngue e o uso de tecnologias assistivas.

Quanto às práticas educativas, os trabalhos analisados destacaram a importância de metodologias ativas, flexíveis e críticas, que permitam aos professores acessibilizar o currículo da

BNCC às realidades locais e às necessidades individuais dos estudantes. A ênfase na inclusão e na personalização do ensino aparece de forma recorrente, demonstrando que a BNCC é uma ferramenta que, quando aplicada de forma crítica e reflexiva, pode promover avanços significativos na qualidade da educação.

Nesse contexto, os estudos analisados forneceram uma visão ampla dos desafios e possibilidades relacionados à implementação da BNCC, destacando a necessidade de uma formação docente contínua e de práticas educativas que valorizem a inclusão, a criticidade e a diversidade no contexto escolar.

A distribuição temporal dos tipos de estudos elencados nesta pesquia e a predominância de dissertações indicam um interesse crescente por pesquisas sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e temas de inclusão educacional, especialmente no contexto do ensino e da formação docente. A tendência reflete a relevância das categorias exploradas neste estudo, como flexibilidade curricular, formação de professores e práticas pedagógicas inclusivas.

As pesquisas revisadas mostraram como esses elementos se inter-relacionam na implementação da BNCC, destacando a importância de um currículo que, além de acolher a diversidade dos estudantes, promova práticas pedagógicas que considerem as necessidades específicas de cada estudante. A análise das dissertações evidenciou que a formação docente é um aspecto essencial para a eficácia das práticas inclusivas, pois professores bem preparados podem acessibilizar suas abordagens para atender a todos os estudantes, em consonância com os princípios da BNCC.

Assim, ao evidenciar essas relações, as investigações realizadas contribuiram para o entendimento do panorama atual da educação inclusiva, ao mesmo tempo contribuem para a criação de subsídios teóricos e práticos para a discussão das categorias centrais deste estudo, fortalecendo a proposta de uma educação mais equitativa e acessível.

Os resultados desta pesquisa refletem a complexidade e a importância da implementação da Base Nacional Comum

Curricular (BNCC) no contexto da educação inclusiva. Os estudos revisados evidenciaram a relevância de uma formação docente robusta, contínua e focada nas demandas de inclusão, e de práticas pedagógicas de acordo com as especificidades dos estudantes com deficiência. A análise destacou que a efetivação da BNCC, embora essencial para a construção de uma escola mais inclusiva, encontra desafios e requer ajustes em múltiplos níveis. Dentre esses desafios, conforme destaca Costa (2024), há a necessidade de reformulação das políticas públicas, por meio de investimentos em infraestrutura, formação docente e de diretrizes mais precisas para a inclusão escolar.

Tratando-se de formação docente, é preciso garantir que os professores tenham conhecimentos adequados para desenvolver e aplicar práticas inclusivas, conforme orienta a BNCC. Isso demanda um programa de formação que inclua desde a preparação inicial até a formação continuada, capacitando educadores a trabalhar com metodologias inclusivas, com a acessibilização curricular e o uso de recursos pedagógicos especializados.

A falta de apoio técnico e financeiro nas escolas é outro entrave relevante, pois limita o acesso a materiais e tecnologias assistivas, fundamentais para estudantes com deficiência. Assim, uma política de financiamento e apoio estruturado torna-se indispensável para que as diretrizes da BNCC sejam implementadas em ambientes escolares inclusivos.

Em termos de possibilidades, a BNCC, conforme destaca Mercado e Fumes (2017), adota uma política educacional que limita a Educação Especial a um serviço, o AEE, como uma espécie de "modelo único", adequado a todos os estudantes com deficiência, independentemente de suas condições. A BNCC, apesar de mencionar o caráter transversal da Educação Especial, não apresenta grandes avanços nessa área. Existem lacunas e equívocos que reforçam a ideia de que a Educação Especial é uma extensão da Educação Básica e não parte dela.

Apesar disso, os estudos revisados indicaram que, quando o currículo é aplicado de forma flexível e contextualizada, ele pode

impulsionar avanços importantes na inclusão escolar, promovendo a autonomia e o desenvolvimento integral dos estudantes. Ou seja, destacam a necessidade de revisão dos moldes atuais da BNCC a fim de garantir um currículo que acolha as diversidades e necessidades específicas de cada estudante, promovendo a inclusão e o pleno direito à aprendizagem de todos os estudantes, principalmente dos estudantes com deficiência.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Rosângela Pereira de. **O uso dos recursos pedagógicos mediadospelo professor no ensino dos conceitos geométricos a um educando com TEA.** 2019. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia. 2019.

ALVES, Nilda.; LIBÂNEO, José Carlos. **Temas de pedagogia**: diálogos entre didática e currículo. São Paulo: Cortez, 2012.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**: educação é a base. Brasília, DF: MEC/CONSED/UNDIME, 2018.

COELHO, Caroline Pugliero. **Flexibilização curricular no ensino de ciências nos anos iniciais do ensino básico**: a experimentação de cromatografia no estudo da fotossíntese para alunos cegos. Orientador: Rafael Roehrs. 2020. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal Do Pampa, Uruguaiana. 2020.

COSTA, Cláudio dos Santos. **O conteúdo ginástica nos anos iniciais do ensino fundamental**: realidade e possibilidades de avanços a partir de fundamentos da pedagogia histórico-crítica e da abordagem crítico-superadora da educação física. Orientador: Celi Nelza Zulke Taffarel. 2023. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2023.

COSTA, Suélen Rodrigues de Freitas**. Políticas Públicas de Educação Especial**: um olhar para o atendimento dos estudantes com Transtorno do Espectro Autista nas escolas no Caparaó

capixaba. Dissertação (mestrado em ensino Educação Básica e Formaçãod e Professores) – Universidade federal do Espírito Santo, centro de Ciências Exatas, Naturais e da Saúde. 2024. 287p.

FERNANDES, Maria José da Silva. **A prática social de inclusão de aluno(a)s com deficiência intelectual: um olhar paraa práxis e para as vozes de docentes, de discentese de familiares do(a)s estudantes**. 2020. Tesse (Doutorado) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia. 2020.

FERREIRA, Bárbara Nielsen Brum. **Ensino do conceito de globalização para surdos**: uma proposta de materialdidático bilíngue de geografia. 2021. Dissertação (Mestrado profissional) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2021.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Educação Especial na perspectiva inclusiva: determinantes econômicos e políticos. **Comunicações Piracicaba**, v. 23, n. 3, p. 7-26, 2016.

GUIMARÃES, Amália Bichara. **O Processo de Construção de um material educacional na perspectiva da educação matemática inclusiva para um aluno autista**. 2020. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica. 2020.

IDOL, L. Models of curriculum-based assessment. In: IDOL, L.; JONES, B. F. (Eds.). **Educational values and cognitive instruction**: implications for reform. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 1998. p. 45-71.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. A formação de professores para a educação inclusiva e os possíveis impactos na escolarização de alunos comdeficiências. **Cadernos CEDES**, v. 34, n. 93, p. 207–224, 2014.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva: desafios da implantação de uma

política nacional. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 41, p. 61-79, jul./set. 2011.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Percursos da constituição de uma política brasileira de Educação Especial inclusiva. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 17, n. 1, p. 41–58, 2011.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães; LOCKMANN, Kamila; REBELO,Andressa Santos. Entrevista com a Professora Mônica de Carvalho Magalhães Kassar: Políticas de Educação Especial no Brasil. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Corumbá, v.29, p. 219-228, 2023.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães; REBELO, Andressa Santos; OLIVEIRA, Regina Tereza Cestari. Embates e disputas na política nacional de Educação Especial brasileira. **Educação e Pesquisa**, 2019. 45, p. 305.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LIMA, Claube Camile Soares. **Jogo, infância e educação física**: conhecimentos e especifidade. 2018. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Santa Maria, RS, 2018.

LIMA, Simone Laiz de Morais. **Estudos, Conversas, Vivências E Reflexões:** O Que a BNCC Arte Do Ensino Fundamental Nos diz. 2020. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual Paulista, São Paulo, 2020.

MERCADO, Elisangela Leal de Oliveira; FUMES, Neiza Lourdes Frederico Base Nacional Comum Curricular e a Educação Especial no contexto da Inclusão Escolar. **Anais**: 10ª Encontro Internacional de Formação de professores e 11º Fórum permanente internacional de inovação educacional. v. 10, n. 1 (2017).

MICHELS, Maria Helena.; GARCIA, Rosalba Maria. Sistema educacional inclusivo: conceito e implicações na política educacional brasileira. **Cadernos CEDES**, 2014. p. 157–173.

MORAGAS, Vicente Junqueira. **Inclusão ou integração?** 2024. Disponível em: https://www.tjdft.jus.br/acessibilidade/publicacoes/sementes-da-inclusao/inclusao-ou integracao#:~:text=O%20termo%20integra%C3%A7%C3%A3o%2C%20ora%20em,uma%20outra%20concep%C3%A7%C3%A3o%20da%20defici%C3%AAncia. Acesso em: 18 ago. 2024.

MOURA, Carolina Cancio Pavaneli. **Educação em Cidadania**: Construção de currículo e planos de aula para professores da educação básica. 2022. Dissertação (Mestrado Profissional em Bens Culturais e Projetos Sociais) - Fundação Getulio Vargas, Rio de Janeiro. 2022.

OLIVEIRA, Andréa da Silva. **Jogos pedagógicos no processo de ensino-aprendizagem do alunocom deficiência intelectual.** 2022. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande. 2022.

OLIVEIRA, Jáima Pinheiro de. **Educação Especial**: formação de professores para a inclusão escolar. São Paulo: Contexto, 2022b.

OLIVEIRA, Simone Mendonça de. **Habilidades Socioemocionais na Educação Inclusiva**: E- Book para professores da educação básica. 2023. Dissertação (Mestrado profissional) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2023.

PLETSCH, Maria Denise; ROCHA, Maíra Gomes Souza; OLIVEIRA, Mariana Correa Pitanga. Propostas pedagógicas para alunos com deficiência intelectual e múltipla: análises de cenas do cotidiano escolar. **Revista de Educação, Ciência e Cultura**, v. 25, n.1, p. 33-46, mar. 2020.

PRIETO, Rosângela Gavioli. **Atendimento escolar de alunos com necessidades especiais**: um olhar sobre as políticas públicas de

educação no Brasil. In: PRIETO, R. G. Inclusão escolar: pontos e contrapontos. São Paulo: Summus Editorial, 2006.

PROSCÊNCIO, Patrícia Alzira. **O ensino de dança e a formação colaborativa na perspectiva da inclusão escolar**. Orientador: Débora Deliberato. 2021. Tesse (Doutorado) - Universidade Estadual Paulista, Marília. 2021.

ROCHA, Rosana Oliveira. **Educação em direitos humanos em consonância com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação: Formação de Formadores) - Programa de Estudos Pós- Graduados em Educação: Formação de Formadores, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo. 2019.

SAVIANI, Dermeval. Educação escolar, currículo e sociedade: o problema da base nacional comum curricular. **Movimento**, v. 3, n. 4, p. 54-84, 2016.

SAVIANI, Dermeval. Epistemologias da política educacional: algumas precisões conceituais. **Revista de Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa**, v. 2, p. 1–5, 2017.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**: edição comemorativa. Campinas, SP:Autores Associados, 2008.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos doproblema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 40, jan./abr. 2009.

SAVIANI, Dermeval. O conceito dialético de mediação na pedagogia histórico-crítica em intermediação com a psicologia histórico-cultural. **Germinal: marxismo e educação em debate**, v. 7, n. 1, p. 26–43, 2014.

SAVIANI, Dermeval. O curso de Pedagogia e a formação de educadores. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 26, n. 2, p. 641-660, jul./dez. 2008.

SILVA, C. H. da; FRANÇA, M. J.; CAMARA, R. M. da. Inclusão escolar: desafios da formação de professores e práticas pedagógicas. **Formação Docente e Práticas de Ensino**, v. 8, n. 2, p. 1-16, 2015.

SILVA, Rozélha Barbosa da. **Prática pedagógica de professores que ensinam matemática para alunos com transtorno de espectro autista**. Orientador: Adelmo Carvalho da Silva. 2021. Dissertação (Mestrado em educação) – Universidade Federal de Mato Grosso, Instituto de Educação,Cuiabá, 2021.

SILVA, Tiago Cortinaz da. **A construção da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o Ensino Fundamental e sua relação com os conhecimentos escolares**. 2019. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. 2019.

SOARES, Cassia Baldini.; YONEKURA, Tatiana. Revisão sistemática de teorias: uma ferramenta para avaliação e análise de trabalhos selecionados. **Revista da Escola de Enfermagem da USP**, v. 45, n. 6, p. 1507–1514, dez. 2011.

SOUZA, Juliana. **Revisão sistemática**: aprenda de uma vez sobre esse processo. Disponível em: https://doity.com.br/blog/revisao-sistematica-aprenda-de-uma-vez-sobre-esse-processo/#:~:text=A%20revis%C3%A3o%20sistem%C3%A1tica%20da%20literatura,prim%C3%A1rios%20para%20fazer%20a%20an%C3%A1lise. Acesso em 02 nov. 2024.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

ZENET, Marcia de Lima. Avaliação e práticas pedagógicas: os desafios da educação inclusiva. **Educação e Pesquisa**, v. 43, n. 2, p. 473–490, 2017.

IMPACTOS E DESAFIOS DA IMPLEMENTAÇÃO DA BNCC NA EDUCAÇÃO ESPECIAL: UMA REVISÃO SISTEMÁTICA DE LITERATURA[1]

Monica Faria da Silva Abreu
Simone Ferreira Duarte
Suélen Rodrigues de Freitas Costa

INTRODUÇÃO

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento que estabelece diretrizes para a educação básica brasileira, foi elaborada entre os anos de 2015 e 2018, e instituída pelo Ministério da Educação em 2017. Seus principais objetivos visam estabelecer padrões nacionais para a educação básica, garantir direitos fundamentais, promover a equidade e desenvolver competências, incluindo a Educação Especial (Brasil, 2018). No entanto, sua implementação na prática docente enfrenta alguns obstáculos, entre eles destacam-se a falta de formação específica, escassez de recursos ou recursos inadequados e a necessidade de acessibilizações para atender às necessidades diversificadas dos estudantes com deficiência (Mendes, 2006).

Diante desse cenário, é inevitável nos indagarmos a respeito da conciliação e padronização proposta pela BNCC considerando as necessidades específicas e diversificadas dos estudantes com deficiência. É importante observar que a implementação eficaz da BNCC na Educação Especial depende da capacidade de acessibilizar seus princípios e diretrizes às realidades individuais dos estudantes, garantindo assim uma educação de qualidade e

[1] https://doi.org/10.51795/9786526521755309334

inclusiva. Kassar (2014) ao estudar a formação inicial para professores reforça que "[...] o docente multifuncional a ser formado também deve receber/possuir conhecimentos específicos para escolarizar os alunos ora referenciados, o que significa certa especificidade" (p. 213).

Sendo assim, a implementação da BNCC na Educação Especial simboliza um marco expressivo na reforma educacional, uma vez que visa padronizar o ensino e garantir uma educação de qualidade para todos (Brasil, 2018). E é neste ponto que encontramos nossa inquietação, considerando que a Educação Especial requer abordagens individualizadas e acessíveis, que levem em conta as diversidades e singularidades dos estudantes, A BNCC apresenta-se, neste contexto, como um desafio.

Desta forma, considerando o contexto supracitado, nos questionamos: Quais são os principais impactos e desafios enfrentados pela escola ao implementar a BNCC na Educação Especial? Para responder a este questionamento, a presente pesquisa tem por objetivo geral investigar as implicações da implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) na Educação Especial. Para percorrer este caminho, tivemos como objetivos específicos: 1. revisar a literatura acadêmica que abrange os assuntos Educação Especial, Currículo e BNCC; 2. identificar as principais práticas pedagógicas e estratégias utilizadas para implementar o currículo inclusivo na Educação Especial e 3. descrever as práticas pedagógicas e estratégias que estão sendo implementadas para tornar o currículo mais acessível para os estudantes com deficiência. Utilizamos como aporte teórico, para compreender a emergência de se pensar e promover uma educação comprometida com o processo de inclusão, Dermeval Saviani (2009, 2013, 2014, 2016), Lev Vygotsky (1983, 2006) e Mônica Kassar (2011, 2014, 2021), referências importantes nesse contexto.

A seguir, apresentaremos o referencial teórico que orientou esta pesquisa, destacando as principais concepções e categorias analíticas que permitem uma reflexão crítica sobre a BNCC, Educação Especial e formação de professores.

REFERENCIAL TEÓRICO

Tomamos como referências para este trabalho os postulados de Dermeval Saviani (2009, 2013, 2014, 2016), Lev Vygotsky (1983, 2006) e Mônica Kassar (2011, 2014, 2021) que nos ajudaram a analisar a Educação Especial na perspectiva inclusiva, bem como dialogar com os trabalhos acadêmicos selecionados.

Vygotsky, Leontiev e Luria (2006) estabelecem críticas a três teorias que explicam o desenvolvimento humano em que a maturação tem papel importante. Em uma teoria, a maturação é essencial e que precede a aprendizagem; em outra a maturação caminha em paralelo com a aprendizagem, que a aprendizagem está condicionada ao desenvolvimento; já na terceira, os teóricos explicam que maturação e aprendizagem estão em um processo cíclico em que a maturação prepara para aprendizagem e a aprendizagem estimula a maturação.

Em contrapartida, os teóricos contribuem partindo do princípio de que a criança chega na escola com aprendizagens adquiridas, ou seja, que todas as crianças já carregam em si algum aprendizado anterior à escola. Queremos afirmar aqui que a criança com deficiência recebe diferentes olhares dentro da escola e se tivermos a maturação como ponto inicial da aprendizagem, continuaremos a ouvir com frequência que a escola para esse público é um espaço somente para socialização, que eles não irão aprender. Isso implica diretamente na forma como o currículo e as práticas pedagógicas são pensadas e aplicadas. Faz necessário ter o entendimento que os estudantes com deficiências aprendem, porém com o olhar cuidadoso e crítico para a BNCC.

Para balizar as escolhas curriculares e as práticas pedagógicas com os estudantes público da Educação Especial, os autores se apoiam na teoria da área de desenvolvimento potencial, afirmando também que “fato fundamental e incontestável de que existe uma relação entre determinado nível de desenvolvimento e a capacidade potencial de aprendizagem" (Vygotsky; Leontiev; Luria, 2006, p.111).

Os teóricos explicam que o erro na educação escolar está em partir de testes para descobrir o nível da criança para determinar limites não superáveis e orientar o trabalho pedagógico nesses níveis. Isso restringe a aprendizagem dos estudantes com deficiência ao que eles conseguem fazer, sem que haja esforços para o desenvolvimento deles. Tendo essa discussão como verdadeira, os teóricos deixam como legado para a educação dois pontos importantes: a aprendizagem do que ainda não está consolidado é essencial para o desenvolvimento da criança, e que todos podem aprender, tendo como ponto de partida o que ainda é feito com a ajuda do adulto e com os direcionamentos corretos será executado pela criança com autonomia (Vygotsky; Leontiev; Luria, 2006).

Considerando todo esse arcabouço, Saviani (2016) contribui nos explicando que o ponto de partida da educação deve ser a prática social, que a compreensão do estudante é sincrética e a compreensão do educador é sintética. Por meio da mediação, o educador e educandos buscam soluções para os problemas encontrados na prática social, seguindo a problematização, instrumentalização e catarse. O teórico ainda afirma que conhecer implica ao professor saber as características da sociedade, como e onde surgiu, com vistas à transformação desta sociedade que tenha como resultado seres humanos que caminhem coletivamente para desenvolvimento pleno e coletivo.

A partir do entendimento deste conceito de conhecimento, partindo do direito ao acesso ao conhecimento que todo cidadão tem, e tendo os postulados de Vygotsky (2006) como premissas na educação, entendemos que os estudantes com deficiência têm potencial de aprendizagem e a inclusão precisa ser efetivada na escola com a solidez dos conhecimentos cientificamente teorizados.

Dito isto, é possível compreender de forma mais abrangente a Educação Especial e seu processo inclusivo. Inserir os estudantes que são público desta modalidade no ensino regular, não é suficiente. É preciso incluir de forma coerente, permitindo as vivências, criando espaços e tempos de interação com o meio, ressignificando as experiências e principalmente adaptando a

realidade de cada um os conteúdos sistematizados. Todo este processo requer uma escola melhor para todos. Sobre isso, durante uma entrevista para o Instituto Alana, Kassar (2021) pontua:

> Desafios que precisam ser tomados como uma política pública fundamental para o país. Existem muitas críticas, mas essas críticas não podem ser a desculpa para a não matrícula de qualquer aluno ou qualquer mudança de rumo de política. O que é necessário, no meu ponto de vista, é a melhoria da escola para todo mundo, porque uma boa escola para todo mundo vai ser muito boa também para crianças com deficiência. [...] existem problemas de infraestrutura, de formação docente e das políticas educacionais do país que, muitas vezes, não são adequadas e não efetivadas por corte de verbas (Kassar, 2021, p. 218)

Desta forma, compreendemos que a educação, de um modo geral, carece de uma atenção quanto à eficácia do modelo vigente e o desenvolvimento de um novo modelo mais eficiente que traga em seu bojo a percepção da heterogeneidade e subjetividade dos indivíduos. E este conceito dialoga com a ideia de Saviani (2014) de que a educação precisa observar cada ser como ser real e não empírico, trabalhando por uma educação mais equitativa e socialmente construída, como "[...] ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens" (Saviani, 2013, p. 13).

Percebemos então que o ambiente escolar é permeado de relações interpessoais que colaboram ou não com o processo de ensino aprendizagem. Tudo dependerá do estímulo e direcionamento que será empregado nesses relacionamentos. No que tange ao processo educativo na Educação Especial, os relacionamentos têm um viés ainda mais significativo, uma vez que os processos interativos são fundamentais para a construção do pensamento.

Essas ideias corroboram com o fato de que a Educação Especial precisa acontecer de forma colaborativa, permitindo aos seus

estudantes uma experiência significativa, capaz de desenvolver não só o cognitivo, mas o social e o emocional. O que fará com que os sujeitos sejam formados de maneira integral em sua cidadania.

Diante do exposto, compreendemos que o ambiente escolar deve contribuir de forma abrangente para a formação dos sujeitos, não ignorando suas especificidades, mas tomando-as como ponto de partida para forjá-los para que exerçam sua cidadania de forma consciente e efetiva.

A seguir, discorreremos sobre o percurso metodológico que percorremos para buscar responder a nossas inquietações.

METODOLOGIA

Para avançar na compreensão dos impactos e desafios para a prática docente relacionados à implementação da BNCC na Educação Especial, optamos pela revisão sistemática de literatura como ferramenta essencial para subsidiar nossa investigação. Essa metodologia permite uma compreensão mais profunda dos desafios e oportunidades relacionados à implementação da BNCC na Educação Especial. Assim, esta pesquisa se vale da leitura sistemática de trabalhos acadêmicos para mapear os principais estudos sobre o tema e identificar as tendências e lacunas na literatura existente.

Desta forma, destacamos que a revisão de literatura desempenha um papel fundamental no campo da pesquisa, pois proporciona acesso a trabalhos de outros pesquisadores, mostrando-se essencial para fundamentar futuras análises e identificar possíveis questões que merecem investigação, também pode evitar duplicidade de pesquisas, bem como reaproveitar e aplicar pesquisas em diferentes escalas e contextos (Galvão; Ricarte, 2020). De acordo com os autores, há uma importante diferença entre a revisão de literatura de conveniência e a revisão sistemática de literatura. Eles explicam que na revisão de conveniência há seleção de trabalhos científicos relevantes para o estudo, porém, os critérios para a construção da revisão não são

especificados. Já na revisão de literatura sistemática, os critérios de seleção das dissertações e teses, ou artigos científicos devem ser claramente descritos, possibilitando ao leitor reproduzir o caminho exato percorrido pelos autores da pesquisa.

Diante disso, optamos pela revisão sistemática de literatura com intuito de analisarmos os impactos da implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) no ensino de estudantes com deficiência. Para isso, realizamos um levantamento das produções existentes na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). A busca foi realizada no período de 15/09/2024 e 13/10/2024, utilizamos, para tanto, os descritores "BNCC AND Currículo AND Educação Especial". Tendo em conta que a BNCC foi homologada em 2017, para esta busca, utilizamos como recorte temporal, pesquisas publicadas a partir de 2018.

Considerando os descritores supracitados, obtivemos o resultado de 317 trabalhos entre dissertações e teses, referentes ao período de 2018 a 2023. Selecionamos e analisamos títulos e resumos que abordavam a temática relacionada ao nosso objeto de estudo (BNCC, currículo e Educação Especial). Como critério de seleção de estudos, excluímos pesquisas que não trouxessem os três descritores. Desta forma, trabalhos que apresentaram somente BNCC e currículo, ou BNCC e Educação Especial, ou Educação Especial e currículo não foram considerados, entretanto, algumas pesquisas foram selecionadas mesmo não tendo como foco principal a BNCC, mas compreendendo que em alguns contextos ou capítulos as pesquisas abordavam este tema. Encontramos 14 produções relacionadas ao nosso objeto de investigação, o que nos leva a perceber que se trata de uma discussão recente no campo das pesquisas educacionais.

Iniciamos pela revisão de literatura e, posteriormente, fizemos a análise dos dados relativos às proposições curriculares de formação inicial de professores, o que diz a BNCC e o contexto da Educação Especial na atualidade.

A seguir, apresentamos um quadro com as dissertações e teses selecionadas para compor a análise a partir dos objetivos de nosso trabalho.

Quadro 1 – pesquisas selecionadas.

	Ano de publicação Tipo Autor	**Título**	**Objetivos**
1.	2019 Dissertação Rosângela Pereira de Almeida	O uso dos recursos pedagógicos mediados pelo professor no ensino dos conceitos geométricos a um educando com TEA	A pesquisa possui a finalidade de verificar de quais mediações e recursos pedagógicos o docente pode se valer no ensino de geometria aos alunos com Transtorno Espectro Autista (TEA) em fase de alfabetização.
2.	2020 Tese Maria José da Silva Fernandes	A prática social de inclusão de aluno(a)s com deficiência intelectual: um olhar para a práxis e para as vozes de docentes, de discentes e de familiares do(a)s estudantes	Fernandes investigou a prática social de inclusão de aluno(a) com deficiência intelectual (DI) e as avaliações e representações discursivas construídas no contexto escolar da educação inclusiva, pelo(a)s docentes, discentes e seus familiares.
3.	2021 Dissertação Julinete Vieira da Fonseca	Diálogos intersetoriais para a promoção da inclusão educacional e o desenvolvimento das crianças com a Síndrome	A presente dissertação tem por objetivo analisar as concepções acerca da intersetorialidade a partir dos discursos dos profissionais que atuam no campo da Educação, da Saúde e da Assistência Social no que se refere ao atendimento e

		Congênita do Zika Vírus	inclusão de crianças com SCZV no munícipio de Duque de Caxias, Estado do Rio de Janeiro
4.	2021 Tese Daniele de Fatima Kot Cavarza	Roteiro para identificação de sinais de risco ao desenvolvimento na Educação Infantil (RISRD-EI)	Esta pesquisa insere-se na área de avaliação e inclusão no contexto da Educação Infantil (EI). Problematizamos sobre como o profissional que trabalha com esta etapa da educação pode ser instrumentalizado para identificar sinais de risco ao desenvolvimento (SRD) e construir um cenário que permeie práticas inclusivas.
5.	2021 Dissertação Rozélha Barbosa da Silva	Prática pedagógica de professores que ensinam matemática para alunos com transtorno de espectro autista	O presente estudo aprofunda a compreensão da importância das práticas pedagógicas para as atividades docentes, as investigações das práticas pedagógicas do ensino da matemática diferenciadas e adaptativas que contribuam para o alcance da aprendizagem dos alunos com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA)
6.	2022 Dissertação Andressa Mayra de Lima Busto	Proposta de estratégias pedagógicas para o desenvolvimento psicomotor de crianças com Transtorno do Espectro Autista no	O objetivo deste estudo foi propor recomendações ou possibilidades de estratégias pedagógicas para professores da Educação Infantil com base na relação entre perfil psicomotor de crianças com TEA e as competências indicadas na BNCC.

		contexto da educação infantil	
7.	2022 Tese Karen Regiane Soriano	Práticas pedagógicas voltadas ao desenvolvimento da linguagem escrita de estudantes cegos e/ou com baixa visão: ponto de vista dos professores	O trabalho apresenta os resultados de uma pesquisa que teve como objetivo sistematizar as principais práticas pedagógicas, como foco nos recursos e nas estratégias, voltadas para o desenvolvimento da linguagem escrita de estudantes cegos e/ou com baixa visão nos anos iniciais do Ensino Fundamental.
8.	2022 Dissertação Izabel Christina dos Santos Bonner	Avaliação pedagógica para alunos com ausência de oralidade	Bonner debruçou-se em um estudo aprofundado sobre avaliação, currículo, BNCC e inclusão para criar um instrumento de avaliação para estudantes com deficiência com ausência de oralidade que estejam finalizando a Educação Infantil.
9.	2022 Dissertação Andréa da Silva Oliveira	Jogos pedagógicos no processo de ensino-aprendizagem do aluno com deficiência intelectual	Esta pesquisa objetiva analisar o uso dos jogos como recurso didático-pedagógico da prática de ensino na perspectiva da educação inclusiva, como ferramenta para a efetivação do processo de ensino-aprendizagem e no desenvolvimento cognitivo, motor e afetivo do aluno com Deficiência Intelectual (DI) em uma escola pública municipal de Boa Vista-PB, no ano letivo de 2021.

10.	2022 Dissertação Raquel Santos Pereira Job	A criança surda e a escola bilíngue: discursividades sobre a infância surda	Provocada pelo problema de pesquisa - É possível criar a presença de um devir-criança no contexto da Educação Infantil no que diz respeito à malha discursiva sobre a criança surda na educação de surdos? Job buscou compreender as práticas discursivas acerca da Educação Infantil na escola de surdos.
11.	2022 Tese Roberto Antônio Alves	O ensino da língua portuguesa como segunda língua (L2) para estudantes surdos em uma instituição especializada	A pesquisa teve como objetivo analisar e descrever metodologias didáticas que foram utilizadas no período de ensino e diretamente relacionadas à leitura, escrita e compreensão da LP, na modalidade escrita, aplicadas para os estudantes Surdos participantes da pesquisa, inseridos nos anos iniciais do ensino fundamental, de uma escola estadual especial para Surdos como Instituição Especializada na proposta bilíngue.
12.	2023 Dissertação Hanna Martiniano Almeida	Crianças com deficiência na educação infantil: uma discussão sobre repercussões da BNCC em práticas escolares de inclusão	Almeida teve como objetivo em sua pesquisa investigar se a implementação da BNCC e o Quadro de Saberes Necessários (QSN), documento orientador na educação na rede municipal de Guarulhos-SP, repercutem nas práticas pedagógicas.

13.	2023 Dissertação Cristiane Silva Conceição	Estratégias educacionais para o público-alvo da educação especial durante o período pandêmico em Salvador-BA	Conceição pesquisa sobre as estratégias educacionais no AEE durante a pandemia no município de Salvador-BA.
14.	2023 Dissertação Ana Karla Ferreira de Santana Rosa Gomes	Uso das tecnologias digitais de informação e comunicação por professores de Educação Especial na Escola Estadual Professor Varela Barca no município de Natal, RN	Gomes pesquisou o uso das tecnologias digitais de informação e comunicação na prática pedagógica com estudantes PAEE no Ensino Médio. No percurso do trabalho, a autora discorre sobre a implementação de políticas públicas para a Educação Especial na perspectiva inclusiva em uma escola pública de Ensino médio na cidade de Natal-RN.

Fonte: elaborada pelas pesquisadoras (2024).

A partir das leituras feitas ao longo deste trabalho, definimos duas categorias de análise. A categoria 1 intitulamos "**O Currículo Inclusivo na Educação Especial".** Nesta categoria, apresentamos como a BNCC define e aborda o currículo inclusivo; os pontos e contrapontos na formação inicial e continuada para professores, subsidiando a aplicação das habilidades e competências da BNCC para a implementação do currículo inclusivo.

A categoria 2 foi intitulada a **"Implementação do Currículo Inclusivo na Educação Especial".** Nesta categoria, discutimos a implementação do Currículo Inclusivo na Educação Especial, onde abrangemos as práticas pedagógicas mais efetivas para a garantir que a inclusão esteja sendo efetivada, as ações e estratégias que têm sido utilizadas para implementar o currículo inclusivo na Educação Especial.

As categorias estão dispostas no texto sem que a ordem tenha efeito de relevância, ou seja, todas têm igual importância para entendermos os esforços na Educação Especial na perspectiva inclusiva.

ANÁLISE DOS DADOS

O Currículo Inclusivo na Educação Especial

No Brasil, o debate sobre a Educação Especial na perspectiva inclusiva iniciou-se em 1988 com a Constituição Federal, mas teve como marco principal a Declaração de Salamanca, quando os países participantes se comprometeram com a educação inclusiva. Ao longo desses 36 anos, leis e diretrizes vêm sofrendo modificações de acordo com os contextos que influenciam as especificidades da modalidade (Fonseca, 2021). Assim, podemos afirmar que a história da educação brasileira nos mostra que a Educação Especial na perspectiva inclusiva é muito recente e repleta de discussões com diferentes olhares para a deficiência.

Diante do exposto, surgem a partir deste cenário inquietações que envolvem as questões de formação de professores na área da Educação Especial. Saviani (2009) aponta a problemática da articulação dos conteúdos a se aprender no curso de Pedagogia e os procedimentos didáticos-pedagógicos. Para Kassar (2014), "pensando na formação desses professores e tendo em vista a escolarização de alunos com deficiências, a autora lembra, ainda, que as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Pedagogia mal tocam nessa questão" (p. 221).

Nesta direção, a formação inicial e continuada ineficiente para professores atuarem na Educação Especial torna a implementação de um currículo inclusivo algo complexo. Carvazan (2021) e Almeida (2023) apontam que para garantir a flexibilização dos conteúdos, ainda que pautados em elementos técnicos, os profissionais contam com boa vontade, vivência e sensibilidade, fatores que precisam estar em paralelo com a formação técnica.

Neste sentido Saviani (2014) contribui para implementação da inclusão na educação quando postula que a educação tem como objetivo principal o desenvolvimento do educando atendendo às determinações da sociedade, para tanto, faz-se necessária que a seleção dos saberes curriculares atenda as especificidades dos estudantes com deficiência.

Kassar (2016) também contribui para a discussão da formação de professores para a Educação Especial. A autora encontra falhas na formação, quando se aprofunda na questão da formação de professores especializados e professores capacitados. Afirma ainda, com base em outros trabalhos sobre o assunto, que há uma "crise de identidade" na área pois, na mesma proporção que aumenta a taxa de matrículas de estudantes público da Educação Especial, diminui a oferta em cursos de formação especializada nas universidades públicas.

Na mesma direção, Gomes (2023), Carvazan (2021) e Soriano (2022) destacam a questão da função dos profissionais que lidam com estudantes com deficiência. As autoras concordam que há dualidade ou confusão nas funções de professores regentes, professores especializados e cuidadores.

> A realidade do profissional da educação brasileira ainda cria outra dualidade ainda mais severa e preocupante: a relação entre os professores regulares e os professores especializados. Os que estão em sala de aula, como já constatado, por vezes, carecem de formação específica e se deparam com dificuldades significativas para flexibilizar currículos e lidar com condições de trabalho que dificultam a inclusão (excesso de crianças, pouco tempo de "hora atividade" para planejar, poucos cursos de formação, dentre outros). Por outro lado, há os professores do ensino especializado que, devido à sua formação, optam por trabalhar apenas com o contexto da especificidade das deficiências das crianças. Tendo pouca experiência em outros contextos, se inseridos em salas regulares, também enfrentarão problemas de cunho didático-metodológico. (Carvazan, 2021, p. 70-71).

Soriano (2022) enriquece a discussão trazendo outros pesquisadores que afirmam o mesmo:

> Outro aspecto relevante é a confusão que se faz entre a função de professor especialista e a de cuidador para alunos com deficiência, sem caráter pedagógico. Ao discutirem isso, Silva, Gonçalves e Marques (2015) trazem definições quanto à função de cada professor (regente e especialista), mas também fazem alusão quanto à necessidade de formação de professores que consigam trabalhar em colaboração (Soriano, 2022, p. 60).

Outro fator complicador na implementação de um currículo inclusivo é a escassez de estudos em prática e didática na Educação Especial. Vygotsky (1983) já apontava essa problemática que nomeou de pedagogia terapêutica que tem como foco a doença e não a saúde; que objetiva o tratamento da deficiência. O teórico afirma que "detemo-nos nos gramas de doença e não notamos os quilos de saúde" (Vygotsky, 1983, p. 96). Ainda a este respeito, Cunha (2016) e Soriano (2022), em suas pesquisas, identificam que a maioria dos estudos sobre estudantes com deficiência são voltados para a área médica.

> A pouca literatura pedagógica ligada à prática na Educação Especial também contribui para o estado das coisas. A maior parte da produção acadêmica vem da área médica. O professor fica sem suporte específico para o trabalho docente [...]. Consequentemente, há na prática docente dificuldades para a elaboração de atividades diante das necessidades desses educandos (Cunha, 2016, p. 46).

Por fim, Conceição (2023) conclui que a inclusão na escola é uma conquista importante. Complementa que a legislação é um reflexo da sociedade, mostrando-nos que apesar dos desafios enfrentados pela Educação Especial na perspectiva inclusiva, há uma preocupação em proporcionar aos estudantes com deficiência uma educação com equidade, como postula Vygotsky (1983) que

"não existe nenhuma diferença de princípio entre a educação da criança com defeito e a educação da criança normal (p. 95)".

Almeida (2023) e Gomes (2023) concluem com sua pesquisa que a repercussão da BNCC nas práticas inclusivas está mais no campo do discurso do que na prática. As autoras denunciam de forma incisiva que a BNCC mutila a modalidade da Educação Especial e que professores partem para o espontaneísmo no trabalho com os estudantes com deficiências, sem que as especificidades das crianças recebam a devida atenção. Saviani (2016) crítica a BNCC como sendo um currículo que pretende

> [...] conferir competências para a realização das tarefas de certo modo mecânicas e corriqueiras demandadas pela estrutura ocupacional concentrando-se na questão da qualificação profissional e secundarizando o pleno desenvolvimento da pessoa e o preparo para o exercício da cidadania, tal como se evidencia na proposta divulgada pelo MEC sobre a base nacional comum curricular (Saviani, 2016, p. 81-82).

Levando em conta as colocações de Almeida (2023) e Gomes (2023) e interpretando-as com a citação de Saviani (2016), juntamente com o conceito de trabalho educativo no qual é "o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens" (Saviani, 2013, p. 13), podemos concluir que o objetivo da educação com estudantes público da Educação Especial não é atingido, uma vez que a BNCC é falha em sua constituição pois não garante a todos os brasileiros uma educação de padrão de qualidade elevado (Saviani, 2016).

Por meio do estudo dos trabalhos acadêmicos, encontramos subsídios que nos ajudam a refletir de forma intencional sobre o preparo (ou despreparo) do educador para enfrentar as demandas referentes aos estudantes com deficiência e de que maneira sua formação contribui para este treinamento. As leituras de trabalhos acadêmicos e teóricos da educação e Educação Especial que

fizemos para este estudo nos permite afirmar que a preparação docente para lidar com estudantes com deficiências tem como origem a formação inicial e continuada ineficientes (Kassar, 2014; Saviani, 2016), bem como a BNCC que apresenta viés normativo e padronizador (Almeida, 2023). De forma alguma a culpa pelo (des)preparo recai sobre os profissionais que atuam na Educação Especial de forma direta ou indireta.

Veremos na próxima categoria como a flexibilização do currículo e dos conteúdos presentes na BNCC é essencial para a garantia de inclusão dos estudantes com deficiência e com transtornos globais do desenvolvimento.

Implementação do Currículo Inclusivo na Educação Especial

Considerando os pontos discutidos pelas pesquisas apresentadas na categoria anterior, observamos que mesmo diante dos obstáculos e desafios, vemos um esforço e um desejo de garantir o direito ao conhecimento do estudante com deficiência. Em Fonseca (2021), Bonner (2022), Carvazan (2021) e Oliveira (2022), encontramos práticas pedagógicas e estratégias que visam fornecer ações eficazes na implementação do currículo inclusivo nas escolas.

Uma dissertação em especial que se destaca das outras é o estudo de Fonseca (2021) que trata da intersetorialidade que envolve políticas públicas para a educação, saúde e assistência social para atendimento de crianças com síndrome congênita do Zika Vírus (SCZV). A pesquisadora elenca as possibilidades da intersetorialidade ser efetivada de forma que saúde e assistência social deem apoio às famílias de estudantes com deficiência, podendo impactar na prática docente no que tange estudantes público da Educação Especial. Porém o que encontramos foi um esforço fragmentado de cada setor, sem que houvesse articulação entre eles.

> Dessa forma, vimos que há um aparato de instituições públicas que oferecem serviços aos cidadãos e uma crescente criação de programas sociais, mas percebemos que essas instituições

> permanecem setorizadas; cada uma desenvolve suas tarefas a partir de sua área de conhecimento e não de forma articulada e colaborativa (Fonseca, 2021, p.96).

Kassar (2011) aponta para essa falta de diálogo entre os setores até mesmo na própria educação quando afirma que:

> No Brasil, o atendimento educacional direcionado às pessoas com deficiências foi construído separadamente da educação oferecida à população que não apresentava diferenças ou características explícitas que a caracterizasse como "anormal. Dessa forma, a Educação Especial constituiu-se como um campo de atuação específico, muitas vezes sem interlocução com a educação comum (Kassar, 2011, p. 62).

Já nos campos didático e pedagógico, encontramos dissertações e teses de pós-graduação *stricto sensu* profissionais que trazem um produto final junto a seus trabalhos que sejam utilizados nas escolas *loco* das pesquisas bem como para a comunidade escolar.

Bonner (2022) debruçou-se em um estudo aprofundado sobre avaliação, currículo, BNCC e inclusão para criar um instrumento de avaliação para estudantes com deficiência com ausência de oralidade que estejam finalizando a Educação Infantil. Utiliza como base para o instrumento a Comunicação Alternativa e pontua com veemência a importância da flexibilização do currículo. "[...] conhecer a Comunicação Alternativa e utilizá-la também no contexto escolar significa favorecer a inclusão dos alunos sem oralidade e proporcionar aos docentes ferramentas capazes de conhecer os alunos para assim, construir um currículo flexível que atenda às necessidades desse público" (Bonner, 2022, p. 29).

Essa forma de trabalho que apresenta um olhar cuidadoso para com o estudante está em consonância com que Saviani (2014) apregoa na explicação da pedagogia histórico-crítica em que afirma

> À vista das características da subjetividade humana evidenciadas pela perspectiva marxiana, o educador, o professor, se defrontam com um educando, com um aluno concreto e não, simplesmente, com um aluno empírico. Isto significa que o aluno, isto é, o indivíduo que lhe cabe educar, sintetiza em si as relações sociais próprias da sociedade em que vive e em que se dá o processo de sua educação (Saviani, 2014, p.40).

Apesar dos esforços, a autora destaca a dificuldade que a BNCC carrega uma vez que é um documento que abrange uma gama extensa de habilidades e competências, sendo estas, obstáculos para lidar com as especificidades de cada estudante público da Educação Especial (Bonner, 2022).

Outra prática exitosa na Educação Especial, Carvarzan (2021) traz como produto de sua tese baseada na teoria Histórico-Crítica, a construção de um instrumento de análise das crianças com deficiências que o nomeou de "Roteiro para identificação de Sinais de Risco ao Desenvolvimento na Educação Infantil (RISRD-EI)". "[...] o roteiro que propomos [...] realizar uma avaliação que seja capaz de preservar a singularidade da criança por meio da observação das capacidades que cada uma possui para se desenvolver a partir daquilo que já adquiriu" (Carvazan, 2021, p.51). Esta proposta é de grande valia, uma vez que vai de encontro ao que Saviani (2014) postula sobre aluno concreto e aluno empírico.

> Com efeito, na forma como a psicologia vem sendo praticada pondo o foco no indivíduo empírico e não no indivíduo concreto, suas contribuições para a educação resultam praticamente neutralizadas. Isto porque o professor, na sala de aula, não se defronta com o indivíduo empírico, descrito nas suas variáveis que permitem conclusões precisas, estatisticamente significativas. O professor lida com o indivíduo concreto que é a síntese de inúmeras relações sociais. Assim, esse aluno não se enquadra nos modelos descritos pela psicologia, pois o indivíduo empírico é uma abstração, pressupões um corte onde se definem determinadas variáveis que compõem o objeto estudado (Saviani, 2014, p. 40).

Na contramão do que Almeida (2023), Bonner (2022) e Gomes (2023) apregoam sobre a BNCC como um documento extenso, complexo e normatizador, Carvazan (2021) aponta que o documento normativo para a Educação Infantil é de grande valia para ajudar na identificação de sinais de Transtorno do Espectro Autista (TEA), bem como auxiliar nas intervenções com crianças já diagnosticadas com TEA.

Em sua dissertação, Oliveira (2022) tem no jogo uma metodologia potente para viabilizar o acesso ao currículo para estudantes com deficiência intelectual. A autora buscou explicações sobre jogo em Piaget, Vygotsky e Wallon para criar um "Baú de Jogos pedagógicos"

> [...] o Baú de Jogos Pedagógicos – será disponibilizado para o uso de todos os professores da escola que atuam no Ensino Fundamental anos iniciais e anos finais, e irá contribuir, como suporte pedagógico, para o processo de ensino-aprendizagem, proporcionando um ambiente crítico que favoreça a construção de conhecimento, além de fornecer a possibilidade de despertar outras reflexões sobre o tema, por parte dos professores, acerca da própria prática pedagógica, sobretudo no que diz respeito às metodologias aplicadas que considerem a educação a partir de uma abordagem inclusiva (Oliveira, 2022, p. 23).

Os dois últimos trabalhos trazem possibilidades concretas de trabalho pedagógico com os estudantes público da Educação Especial, tendo como base a psicologia histórico-cultural e a pedagogia histórico-crítica, que segundo Saviani (2014) tem seus fundamentos construídos de forma dialética. Desta forma, a função da educação é atingida. Ainda de acordo com Saviani (2014) "o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens" (Saviani, 2014, p. 13).

Neste sentido, em todos os trabalhos podemos ver o desejo e esforço individual e conjunto no espaço escolar e no âmbito das

políticas públicas em criar estratégias e um ambiente propício para garantir a educação integral dos estudantes atendidos pela Educação Especial. Há uma legítima preocupação com o entendimento do que é educação inclusiva, todas apontam problemáticas a serem resolvidas a longo prazo, porém, algumas das pesquisadoras nos presenteiam com instrumentos muito bem idealizados e baseados nos mais renomados pensadores da educação para que a inclusão se efetive em todas as escolas brasileiras.

Porém não podemos perder de vista que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento abrangente, que visa desenvolver habilidades e competências nos estudantes, mas sua implementação na Educação Infantil apresenta desafios significativos. A opção por uma abordagem mais espontaneísta na BNCC muitas vezes contradiz uma perspectiva sócio-histórica de desenvolvimento da criança (Almeida, 2023), e seu viés normatizador pode limitar a flexibilidade necessária ao trabalho docente (Almeida, 2023). Além disso, o nível de complexidade dos objetivos de aprendizagem propostos merece investigação e reflexão, especialmente quando se considera a inclusão de pessoas com deficiências (Bonner, 2022). Nesse sentido, é fundamental que os professores recebam formação e apoio para uma leitura crítica das diretrizes propostas pela BNCC, a fim de torna-las acessíveis às necessidades individuais dos estudantes. Gomes (2023) propõe uma estratégia eficaz para isso que seria o uso de Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC), que pode ser sugerida pelos professores de educação especial com base no levantamento prévio das habilidades, potencialidades e limitações do alunado PAEE, fomentando assim a inclusão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As dissertações de modo geral enfatizam que, a Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva, passa por desafios, contradições, lutas e conquistas. Os resultados apontam para a necessidade de acessibilizações curriculares e metodológicas para

atender às necessidades específicas dos estudantes com deficiência. No entanto, destacam-se lacunas significativas na formação de professores para promover uma educação respeitosa e inclusiva para esse público, bem como estudos acadêmicos sobre a modalidade.

A BNCC, embora enfatize a educação inclusiva, carece de orientações claras e específicas para o trabalho com estudantes público da Educação Especial. Mesmo diante deste cenário, encontramos valiosos esforços, porém pontuais, para melhor atender aos estudantes com deficiências. Esforços que buscam abranger desde políticas públicas, até o chão da escola.

Encerramos este trabalho sugerindo que futuros estudos e discussões se concentrem na formação docente e nas estratégias eficazes para atender às necessidades desses estudantes, garantindo uma educação de qualidade e acessível para todos.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Hanna Martiniano. **Crianças com deficiência na educação infantil**: uma discussão sobre repercussões da BNCC em práticas escolares de inclusão. Orientadora: Dr. Maria de Fátima carvalho. 2023. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação e Saúde na Infância e Adolescência) - Universidade Federal de São Paulo, Guarulhos, 2023.

ALMEIDA, Rosângela Pereira. **O uso dos recursos pedagógicos mediados pelo professor no ensino dos conceitos geométricos a um educando com TEA**. Orientadora: Profa. Dra. Jaqueline Araújo Civardi. 2019. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação) – Centro de Pesquisa Aplicada à Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia-GO, 2019.

ALVES, Roberto Antonio. **O ensino da língua portuguesa como segunda língua (L2) para estudantes surdos em uma instituição especializada.** Orientadora: Elisa Tomoe Moriya Schlünzen. 2022.

Tese – Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente-SP, 2022.

BONNER, Izabel Christhina dos Santos. **Avaliação Pedagógica para alunos com ausência de oralidade.** Orientadora: Prof.ª Dra. Maria de Jesus Gonçalves. 2022. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação Especial) – Centro de Educação, Universidade Federal do Rio grande do Norte, Natal-RN, 2022.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Ministério da Educação. Brasília. 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br. Acesso em: 20 out. 2024.

BUSTO, Andressa Mayra de Lima. **Proposta de estratégias pedagógicas para o desenvolvimento psicomotor de crianças com Transtorno do Espectro Autista no contexto da Educação Infantil.** Orientadora: Professora Doutora Jáima Pinheiro Oliveira. 2022. Dissertação – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília-SP, 2022.

CAVARZAN, Daniele de Fátima Kot. **Roteiro para identificação de sinais de risco ao desenvolvimento na Educação Infantil (RISRD-EI).** Orientadora: Profª Drª Denise de Camargo. 2021. Tese (Programa de Pós-Graduação em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba-PR, 2021.

CONCEIÇÃO, Cristiane Silva. **Estratégias educacionais para o público-alvo da Educação Especial durante o período pandêmico em Salvador-BA .** Orientador: Prof. Dr. Miguel Angelo Garcia Bordas. 2023. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador-BA, 2023.

CUNHA, Eugênio. **Autismo na escola**: um jeito diferente de aprender, um jeito diferente de ensinar – ideias e práticas pedagógicas. 4 ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2016.

FERNANDES, Maria José da Silva. **A prática social de inclusão de aluno(a)s com deficiência intelectual**: um olhar para a práxis e para as vozes de docentes, de discentes e de familiares do(a)s

estudantes. Orientadora: Maria Aparecida Resende Ottoni. 2020. Tese (Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia-MG, 2020.

FONSECA, Julinete Vieira da. **Diálogos intersetoriais para a promoção da inclusão educacional e o desenvolvimento das crianças com a Síndrome Congênita do Zika Vírus.** Orientadora: Márcia Denise Fletsch, 2021. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares) – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Seropédica/Nova Iguaçu-RJ, 2021.

GÁLVÃO, Maria Cristiane Barbosa; RICARTE, Ivan 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.

GOMES, Ana Karla Ferreira de Santana Rosa. **Uso das tecnologias digitais de informação e comunicação por professores de Educação Especial na Escola Estadual Professor Varela Barca no município de Natal, RN.** Orientadora: Profa. Dra. Flávia Roldan Viana. 2023. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal-RN, 2023.

JOB, Raquel Santos Pereira. **A criança surda e a escola bilíngue**: discursividades sobre a infância surda. Orientadora: Márcia Lise Lunardi Lazzarin. 2022. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria-RS, 2022.

KASSAR, Mônica Carvalho Magalhães. Escola como espaço para a diversidade eo desenvolvimento humano. **Educação & Sociedade**, v. 37, n. 137, p. 1223-1240, 2016.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. A formação de professores para a educação inclusiva e os possíveis impactos na

escolarização de alunos com deficiências. **Cadernos CEDES**, 34(93), 2014, 207–224.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Aparecida Moura. Inclusão em escolas municipais: análise inicial de um caso. **Educação (Santa Maria. Online)**, v. 32, n. 2, p. 397-410, 2007.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva: desafios da implantação de uma política nacional. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 41, p. 61-79, jul./set. 2011. Editora UFPR.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. **Uma escola inclusiva é um lugar para todo mundo**. Entrevista concedida ao Instituto Alana, 2021.

MENDES, Enicéia Gonçalves. **A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil**. Revista Brasileira de Educação v. 11 n. 33. Programa de Pós-Graduação em Educação Especial. Universidade Federal de São Carlos, São Carlos-SP, 2006.

OLIVEIRA, Andréa da Silva. **Jogos pedagógicos no processo de ensino-aprendizagem do aluno com deficiência intelectual.** Orientador: Prof. Dr. Juscelino Francisco do Nascimento. 2022. Dissertação (Mestreado Profissional em Formação de Professores) – Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande, PB, 2022.

SAVIANI Dermeval. **Educação escolar, currículo e sociedade**: o problema da base nacional comum curricular. Movimento. 2016; 3(4):54-84.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 40, p. 143-155, 2009.

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-Crítica**: primeiras aproximações (11ª ed.). Campinas: Autores Associados, 2013.

SAVIANI, Dermeval. O conceito dialético de mediação na pedagogia histórico-crítica em intermediação com a psicologia

histórico-cultural. **Germinal: marxismo e educação em debate**, [S. l.], v. 7, n. 1, p. 26–43, 2014.

SAVIANI, Dermeval. **Interlocuções pedagógicas**: conversa com Paulo Freire e Adriano Nogueira e 30 entrevistas sobre educação. Autores Associados, 2023.

SILVA, Rozélha Barbosa. **Prática pedagógica de professores que ensinam matemática para alunos com transtorno de espectro autista.** Orientador: Adelmo de Carvalho da Silva. 2021. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação) – Instituto de Educação, Universidade Federal do Mato Grosso, Cuiabá-MT, 2021.

SORIANO, Karen Regiane. **Práticas pedagógicas voltadas ao desenvolvimento da linguagem escrita de estudantes cegos e/ou com baixa visão**: ponto de vista dos professores. Professora Doutora Jáima Pinheiro Oliveira. 2022. Tese – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília-SP, 2022.

VYGOTSKY, L. S. **Fundamentos de Defectologia**. Madrid: Rógar, 1983

VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**. 10. ed. São Paulo: Ícone, 2006.

A INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM AUTISMO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ACESSO AO CURRÍCULO NO BRASIL[1]

Ana Paula Rocha Endlich
Lorena Gomes do Espírito Santo
Thacio Azevedo Ladeira
Simone Sepulvida Teixeira Silva

INTRODUÇÃO

Este artigo tem como objetivo realizar uma análise crítica de teses e dissertações publicadas no período 2019 a 2024 que tematizaram a inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na educação infantil. Desse modo, optamos por uma pesquisa bibliográfica. Segundo Mattar e Ramos (2021, p. 187), "A pesquisa bibliográfica pode ser considerada um tipo específico de pesquisa documental, que envolve especialmente documentos como artigos científicos, dissertações, teses, capítulos e livros". Nossa escolha foi utilizar como recorte principal as dissertações e teses publicadas nos últimos cinco anos, a fim de compreender as discussões atuais sobre a inclusão de crianças com TEA na Educação Infantil no contexto brasileiro.

Após a definição do tema e a formulação do problema, o próximo passo foi o levantamento dos trabalhos a serem analisados, realizado no site da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), com base nos termos: autismo, educação infantil, currículo e inclusão.

Na busca por compreender o processo de inclusão de alunos com autismo na educação infantil, nossos objetivos específicos

[1] https://doi.org/10.51795/9786526521755335361

foram: a) explorar os aspectos legais e conceituais que asseguram a esse aluno o direito ao acesso à educação; b) analisar como as pesquisas da BDTD publicadas nos últimos cinco anos abordaram a temática da inclusão de estudantes com TEA na educação infantil, em termos de metodologia, principais desafios e possibilidades para o trabalho pedagógico.

Destacamos que a compreensão dessas questões é essencial para a elaboração de políticas públicas que promovam melhorias no processo de inclusão curricular, com vistas a garantir uma educação de qualidade para alunos com autismo. Segundo o Inep (2024), o censo escolar de 2023 revelou que as matrículas na educação especial ultrapassaram 1,7 milhão, com os alunos com autismo ocupando a segunda posição entre os matriculados nessa modalidade. Esse dado reforça a importância dos estudos que tratam da inclusão educacional de estudantes com TEA.

Neste artigo, apresentaremos os aspectos legais que orientam a educação especial no Brasil, contextualizando nossa pesquisa. A seguir, detalharemos o referencial teórico-metodológico que guiou o estudo. Em seguida, realizaremos a análise das pesquisas selecionadas e, por fim, apresentaremos as conclusões, com o intuito de contribuir para reflexões sobre o tema da inclusão de alunos com TEA na educação infantil.

ASPECTOS LEGAIS

A Constituição Federal de 1988 representa um marco crucial para a promoção dos direitos das pessoas com deficiência no Brasil, abordando aspectos fundamentais relacionados à educação especial e à educação inclusiva. A nova Constituição deu ênfase à criação de políticas públicas voltadas para a inclusão e a diversidade nas escolas. A formulação de normas e diretrizes, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, 1996) e a Política Nacional de Educação Especial (PNEE, 2020), foi viabilizada graças ao marco constitucional que assegura direitos iguais. O Artigo 208 da Constituição, por exemplo, afirma que a

educação deve ser oferecida a todos, considerando as necessidades especiais e garantindo o atendimento educacional especializado às pessoas com deficiência, inserindo-as na rede de ensino regular (Brasil, 1988).

A Constituição de 1988 não apenas formalizou o direito à educação, mas também provocou uma mudança cultural significativa na percepção sobre as pessoas com deficiência, ressaltando a importância de sua inclusão na sociedade e na vida escolar. Essa transformação impacta profundamente as relações sociais, pois a educação inclusiva, amparada pelos princípios constitucionais, visa assegurar que os alunos com deficiência sejam reconhecidos como participantes ativos e valiosos na comunidade escolar, contribuindo para uma sociedade mais justa e democrática.

A partir da década de 1990, a educação inclusiva ganha força no Brasil, em um contexto de mudanças sociais, políticas e legais voltadas à luta pelos direitos das pessoas com deficiência. Esse período foi marcado por uma crescente conscientização sobre a necessidade de promover a inclusão e a igualdade de direitos.

No cenário internacional, em 1994, o Relatório de Salamanca, fruto de uma Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, propôs que todos os países adotassem políticas de inclusão. O Brasil, ao participar dessa conferência, reafirmou seu compromisso com a ideia de uma educação inclusiva, que deve atender à diversidade de alunos.

Nos anos 2000, a educação inclusiva foi consolidada na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, lançada em 2008. Essa política visava integrar alunos com deficiência no sistema educacional regular, promovendo ambientes educacionais acessíveis. O Plano Nacional de Educação (PNE), estabelecido em 2001, também trouxe diretrizes que apoiaram a inclusão e a formação de professores para lidar com a diversidade nas salas de aula.

Apesar dos avanços legais e políticos, a implementação efetiva da educação inclusiva ainda enfrenta desafios significativos, como

a falta de formação adequada de professores, a resistência cultural e a escassez de recursos nas escolas.

AUTISMO, EDUCAÇÃO INFANTIL, CURRÍCULO E INCLUSÃO: REFLEXÕES CONCEITUAIS

A educação é um direito fundamental de todos, sendo dever do Estado, em colaboração com a família, garantir seu acesso, conforme preconiza a Constituição Federal de 1988. No contexto da Educação Especial e Inclusiva, o Artigo 208, inciso III, destaca que o atendimento educacional especializado para pessoas com deficiência deve ser oferecido preferencialmente na rede regular de ensino.

No âmbito internacional, a Declaração de Salamanca (1994) desempenhou um papel significativo ao afirmar que as necessidades educacionais especiais envolvem todos os alunos cujas dificuldades de aprendizagem decorrem de deficiências. Nesse sentido, o conceito de escola inclusiva decorre de "[...] um consenso emergente de que crianças e jovens com necessidades educacionais especiais devam ser incluídas em arranjos educacionais feitos para a maioria das crianças" (Declaração de Salamanca, 1994, p. 3). O documento sublinha também que "o currículo deveria ser adaptado às necessidades das crianças, e não vice-versa" (Declaração de Salamanca, 1994, p. 8).

Ao refletirmos sobre o conceito de currículo, é importante destacarmos que a educação inclusiva, conforme abordada pela Declaração de Salamanca, propõe que alunos com necessidades especiais participem das mesmas atividades que seus pares, embora, se necessário, de maneira adaptada. Essa visão se opõe às práticas tradicionais da Educação Especial, que tendem a enfocar as deficiências do aluno, o que resulta em um currículo empobrecido e desconectado das realidades afetivo-sociais e da idade do estudante. A educação inclusiva busca promover um ambiente educacional mais equitativo e representativo da diversidade.

A partir dessa perspectiva, o currículo escolar não se limita à transmissão de conteúdos, mas envolve práticas pedagógicas e formas de avaliação que permitem o acesso dos alunos às aprendizagens. Para Sacristán (2017), o currículo deve ser abordado de forma mais holística e complexa e menos burocrática, refletindo uma visão mais realista e compromissada com as necessidades concretas dos alunos.

O ingresso de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) nas escolas regulares, incluindo a Educação Infantil, exige que se repensem as práticas pedagógicas. Nessa fase da vida escolar, a criança enfrenta desafios relacionados ao desenvolvimento social, emocional e cognitivo. Segundo o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais, o TEA faz parte dos transtornos do neurodesenvolvimento e

> [...] caracteriza-se por déficits persistentes na comunicação social e na interação social em múltiplos contextos, incluindo déficits na reciprocidade social, em comportamentos não verbais de comunicação usados para interação social e em habilidades para desenvolver, manter e compreender relacionamentos. Além dos déficits na comunicação social, o diagnóstico do transtorno do espectro autista requer a presença de padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades (American Psychiatric Association, 2014, P. 31).

Assim, o TEA, que afeta o desenvolvimento neurológico, é caracterizado por dificuldades na interação social e na comunicação, o que pode afetar a participação dos alunos nas atividades escolares. Nesse sentido, é fundamental que a proposta pedagógica seja adaptada para atender essas necessidades, respeitando as particularidades de cada criança. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reconhece a importância da interação e da brincadeira no desenvolvimento da criança na Educação Infantil. A BNCC, juntamente com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI, 2009), orienta que o ensino deve propiciar experiências que favoreçam o aprendizado

por meio da interação social, uma das áreas críticas para crianças com TEA. As práticas pedagógicas devem se basear também na brincadeira como eixo estruturante, permitindo que as crianças construam conhecimento de maneira significativa, respeitando suas diferenças.

A educação inclusiva no Brasil se materializa em marcos normativos importantes, como a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, que institui os serviços de apoio especializado nas escolas regulares. A Lei nº 13.632/2018 reforça que a educação especial deve se iniciar na Educação Infantil e ser mantida ao longo da vida escolar, assegurando que as crianças com deficiência, incluindo aquelas com TEA, tenham acesso ao currículo da educação básica de forma equitativa.

O currículo, portanto, deve ser ajustado para permitir que alunos com TEA participem plenamente do processo de ensino-aprendizagem. Adaptar o currículo não significa apenas modificar o conteúdo, mas também adequar as metodologias, materiais didáticos e formas de avaliação. O objetivo é criar múltiplos caminhos de aprendizagem, em que cada aluno, de acordo com suas especificidades, consiga alcançar os objetivos de aprendizagem. Essas adaptações podem incluir o uso de recursos visuais, simplificação de conceitos e o emprego de tecnologias assistivas, entre outras estratégias.

A BNCC, implementada a partir de 2017, incorporou a educação inclusiva como um princípio norteador, mas é necessário que cada escola, por meio de seu Projeto Político Pedagógico (PPP), faça as devidas adaptações para atender adequadamente a diversidade dos alunos, em especial aqueles com necessidades educacionais especiais.

Por fim, a educação inclusiva não pode ser entendida apenas como a inserção de alunos com TEA na sala de aula regular, mas como a criação de um ambiente que garanta igualdade de condições para todos. Como destaca Freire (2016), o currículo não é imparcial; ele deve ser um reflexo da diversidade da sociedade,

permitindo que os alunos se reconheçam em suas culturas e realidades. Como afirma Glat (2003):

> No caso do currículo, não significa trabalhar para os grupos "especiais", pois isso ainda é excluí-los, mas trabalhar com eles na construção da concepção de sujeito, de conhecimento e de mundo que o currículo envolve. Não se trata apenas dos alunos com necessidades educativas especiais, mas também dos "culturalmente diferentes" da norma de performance que a escola espera, "culturalmente desfavorecidos" em relação à cultura dominante (Glat, 2003, p.11).

Para os alunos com TEA, essa abordagem curricular exige uma adaptação cuidadosa das práticas pedagógicas, para que eles possam se integrar ao ambiente escolar de forma plena e significativa. A adaptação curricular é uma estratégia essencial para garantir que alunos com TEA, assim como outros alunos com necessidades educacionais especiais, possam acessar o currículo e se beneficiar do processo de aprendizagem. Isso requer uma mudança nas atitudes e práticas das escolas, além do comprometimento do Estado em assegurar que recursos especializados e formações continuadas para os professores sejam oferecidos. A verdadeira inclusão escolar ocorre quando todos, independentemente de suas diferenças, têm a oportunidade de aprender, crescer e se desenvolver de maneira igualitária e respeitosa.

PESQUISAS BRASILEIRAS RECENTES SOBRE A INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM TEA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Para análise da literatura recente sobre a inclusão de crianças com TEA na Educação Infantil, foram selecionados oito trabalhos acadêmicos a partir dos termos: Transtorno do Espectro Autista (TEA), inclusão, currículo e educação infantil. Foram selecionadas sete dissertações de mestrado e uma tese de doutorado, conforme

quadro 1. Observamos em todas as pesquisas a metodologia utilizada, o referencial teórico e as principais conclusões.

Quadro 1 - Dissertações e tese analisadas

Título	Natureza e Instituição	Autor	Ano
A inclusão escolar e a prática pedagógica no trabalho com crianças com Transtorno do Espectro Autista: desafios e possibilidades na atuação de profissionais da educação infantil	Dissertação de mestrado em Educação, Culturas e Diversidades / UFRPE	Oliveira, Thaís Naiani Menezes Gomes de	2020
Adaptação Curricular para estudantes vinculados à Educação Especial: Aspectos legais, conceituais e pedagógicos	Dissertação de mestrado em Educação / UFES	Gonçalves, Nahun Thiaghor Lippaus Pires	2021
Aprendizado e desenvolvimento da criança com diagnóstico de autismo na Educação Infantil	Tese de doutorado em Educação / Ufes	Jadjesky, Izaionara Cosmea	2020
Aspectos relacionais da criança com autismo em situação de brincadeira	Dissertação de Mestrado em Educação Física / UFES	Araujo, Fabiana Zanol	2019
Crianças com o transtorno do espectro autista na educação infantil: aspectos legais e pedagógicos	Dissertação de Mestrado em Educação / UFBA	Andrade, Juliana Santos	2023

Estratégias musicais aplicadas ao modelo DIR/FLOORTIME : possíveis contribuições para o desenvolvimento de crianças autistas	Dissertação de mestrado em ensino de Humanidades / IFES	Araujo, Allan Maykson Longui de	2023
Mobilizações e perspectivas docentes para a inclusão escolar: entre a adaptação curricular e o ensino para todos	Dissertação de Mestrado em Educação / UFMS	Santana, Rogério Oliveira	2024
Saberes docentes e práticas pedagógicas que favorecem a inclusão da criança com deficiência na educação infantil	Dissertação de Mestrado em Educação / UNESP	Guadagnino, Keli dos Santos	2021

Fonte: elaboração própria.

A partir de diversas abordagens metodológicas, como estudo de caso, pesquisa-intervenção e análise bibliográfica, os trabalhos selecionados exploraram práticas pedagógicas, adaptações curriculares e interações sociais que favorecem o desenvolvimento e a aprendizagem de crianças em ambientes inclusivos. Cada estudo contribuiu com reflexões sobre os desafios e as possibilidades do ensino inclusivo, revelando como diferentes abordagens de pesquisa capturam aspectos essenciais para a construção de práticas educacionais que promovem a diversidade e a participação plena de todos os estudantes.

O trabalho de Santana (2024), intitulado "Mobilizações e perspectivas docentes para a inclusão escolar: entre a adaptação curricular e o ensino para todos" adota uma metodologia qualitativa. A pesquisa busca compreender como os professores planejam aulas inclusivas para alunos com e sem deficiência, utilizando entrevistas estruturadas como principal instrumento de coleta de dados. Examina o equilíbrio entre a adaptação curricular e a construção de um ensino verdadeiramente inclusivo, refletindo

sobre como os educadores podem atender à diversidade sem perder de vista os princípios da educação para todos.

Assim, o autor tem dados relevantes a respeito das questões que envolvem o processo de ensino-aprendizagem a partir de entrevistas realizadas. Sobre os desafios no ensino, aponta-se dificuldade em identificar plenamente as capacidades de cada aluno gerando assim uma frustração ao lidar com planejamentos voltados para os alunos público-alvo da educação inclusiva considerando que as práticas inclusivas não se limitam a adaptações curriculares ou avaliações reduzidas, mas envolvem oferecer atividades diversificadas que contemplem todos os alunos. O texto ressalta que o planejamento educacional deve ser flexível e que a inclusão escolar implica repensar práticas pedagógicas e promover uma abordagem coletiva, diversificada e que valorize a autonomia e a igualdade no aprendizado.

Para Santana (2024), a inclusão se dá não apenas pela presença física dos alunos na escola, mas sim a partir de um ambiente acolhedor e participativo, trabalhando o convívio em sociedade de forma concreta. Assim, destaca-se, nessa análise, que a inclusão exige esforços coletivos e mudanças estruturais e que a interação entre professores, famílias e a comunidade é essencial para criar um ambiente escolar verdadeiramente inclusivo, onde as diferenças são celebradas e o potencial de cada aluno é valorizado.

Já a dissertação de Araujo (2019) trata-se de uma pesquisa qualitativa do tipo estudo de caso, tendo por base a abordagem histórico-cultural, que visou analisar as relações e interações de crianças com autismo no contexto de brincadeiras. Na questão referente às características do TEA há questões relacionadas ao déficit de interação social, assim notamos que a dissertação de Araujo (2019) procura saber como se constituem os vínculos para analisar a interação da criança com autismo com um adulto e colegas em situações de brincadeiras na dimensão corporal.

Ao abordar a questão do desenvolvimento infantil, a autora cita Vygotsky (2007) e entende a criança como um ser interativo, que participa ativamente da constituição de si próprio e enfatiza o

papel do outro nos processos de sua aprendizagem. As interações sociais, na perspectiva histórica e cultural, permitem pensar um indivíduo com e sem deficiência/autismo em constante construção e transformação que, por meio dessas interações, se apropria constantemente de novos significados na vida em sociedade. A teoria histórico-cultural aborda o brincar, privilegiando sua participação fundamental na constituição do sujeito, orientado para o futuro. Esse indivíduo se desenvolve a partir das diversas formas de se relacionar com seus pares e com o mundo a partir da mediação do outro.

Com relação à constituição dos vínculos, Araujo (2019) afirma que a criança que não estabelece vínculos com o adulto tem sua ação empobrecida, limitada apenas aos seus interesses, diferente daquela criança que mantém uma relação com um adulto. O vínculo enriquece as experiências, ampliando suas possibilidades de sentir, pensar e agir. Já com relação à dimensão corporal, após a configuração de um vínculo com o adulto percebeu-se que a interação da criança com autismo com seus pares também é ampliada a partir dos brinquedos e brincadeiras.

Assim, o estudo de Araujo (2019) nos revela que, ao promover a interação entre crianças com e sem deficiência/autismo nas ações pedagógicas, estimula-se a aprendizagem de valores e conhecimentos que incluem o corpo e suas expressões, o movimento, o gesto, o afeto, as emoções, a ludicidade e o encantamento como também a capacidade de lidar com as diferenças. Portanto, é importante motivar as crianças, incluindo as contribuições que elas podem dar a partir de suas vivências, tendo a brincadeira como mola propulsora no que se refere à interação.

A pesquisa de Araujo (2019) nos mostra que a interação inicial acontece de forma pontual, onde a criança com autismo brinca sozinha com ou sem brinquedos e o adulto vai se inserindo aos poucos na brincadeira iniciada pela criança e nas tentativas de diálogo. Quando com o passar do tempo, o adulto conquista a confiança da criança com autismo, ele tem sua participação consentida na brincadeira e os dois já brincam juntos. Cabe

ressaltar que o processo não é fácil, pois há momentos em que a criança com autismo prefere brincar sozinha e é preciso perceber e dar a ela esse tempo. Às vezes não quer ficar no espaço de aula; outras vezes se exalta por ser contrariada, danificando um brinquedo ou empurrando um colega e precisa ser contida e acalmada. E, por isso, é tão importante a constituição do vínculo do professor com a criança com autismo nos momentos iniciais do processo de ensino aprendizagem e ao longo do percurso.

No eixo da dimensão corporal, a análise de Araujo (2019) foi realizada tomando como referência a relação da criança com autismo quanto à distância que se coloca em relação à outra criança em situação de brincadeiras nos diferentes espaços-tempos de intervenção. A distância social entre as pessoas pode ser relacionada com a distância física: distância íntima, pessoal, social e pública. É necessário compreender que a criança com autismo não nega voluntariamente a interação social, mas essa atitude é consequência de uma disfunção neurológica no reconhecimento da relação social. Portanto, mesmo com a dificuldade de interação da criança com autismo com os pares, observada no decorrer do processo de ensino e de aprendizagem, mantendo uma distância social deles, foram constatadas algumas situações e ações que contribuíram para reduzir essa distância física para os níveis pessoal e íntimo.

Com outra abordagem, a dissertação defendida por Andrade (2023), teve como objetivo compreender as relações entre teoria histórico-cultural e a deficiência. Nesse sentido, buscou responder como o entendimento dos pressupostos da abordagem sociocultural pode auxiliar na práxis de uma educação inclusiva. Para tanto, utiliza uma metodologia qualitativa e de estudo de caso. Para coletar dados, foram utilizadas entrevistas semiestruturadas e observação assistemática, possibilitando uma análise detalhada das práticas e das questões legais e pedagógicas associadas ao atendimento de crianças com autismo.

Para Andrade (2023), as crianças com o transtorno do espectro autista geralmente têm maior facilidade com o universo concreto

do que com ideias abstratas. Por conta disso, os professores do segmento creche que tenham crianças com o transtorno do espectro autista em sala de aula, precisam lançar mão de todos os recursos disponíveis para ampliar o desenvolvimento global dessa criança. Isso porque tudo que uma criança sem deficiência aprenderia através da observação e da experiência, crianças com deficiência necessitam de adaptações, flexibilização curricular e mediação específica.

Já a pesquisa de Araujo (2023), emprega uma metodologia qualitativa com base na pesquisa-intervenção para a produção de dados. A análise é realizada por meio do método comparativo, buscando entender as contribuições das estratégias musicais para o desenvolvimento de crianças com autismo. O estudo aborda o desenvolvimento infantil de crianças com TEA através de uma perspectiva desenvolvimentista, que compara o desenvolvimento atípico com o desenvolvimento típico. Baseando-se no modelo DIR/Floortime, criado por Greenspan e Wieder, a pesquisa valoriza a importância das relações emocionais para o engajamento e aprendizado da criança. Diferente dos métodos comportamentais tradicionais, o DIR/Floortime, de orientação construtivista-social, enfatiza a construção de vínculos afetivos e considera as características individuais para promover o desenvolvimento social, emocional e cognitivo das crianças. O método "Floortime" incentiva a criança a liderar as interações, sendo guiada por seus interesses emocionais, o que favorece uma experiência de aprendizagem personalizada e significativa.

Araújo (2023) destaca as primeiras três capacidades de desenvolvimento funcional e emocional (atenção compartilhada, engajamento e comunicação recíproca), que são vistas como essenciais para estabelecer interações e fortalecer laços afetivos, especialmente em contextos escolares. Com a integração de atividades musicais no modelo DIR/Floortime, o estudo propõe que a música não seja apenas um elemento sonoro, mas um recurso terapêutico capaz de evocar e mobilizar sentimentos, promovendo a interação e comunicação em crianças com TEA. A música é aqui

utilizada não como fim, mas como meio de facilitar o desenvolvimento emocional e social, aproveitando-se de suas propriedades únicas para enriquecer as experiências emocionais e relacionais dessas crianças, inclusive nas relações de brincadeiras.

O estudo traz uma abordagem inovadora e sensível, ao colocar o desenvolvimento emocional e social como foco central e respeitar o ritmo e a individualidade de cada criança. No entanto, a implementação de métodos que demandam uma atenção cuidadosa e personalizada pode enfrentar desafios práticos em ambientes escolares, especialmente aqueles com poucos recursos e que ainda priorizam uma educação tradicional e restrita a mudanças. Além disso, a pesquisa enfatiza que o modelo DIR/Floortime integra o desenvolvimento emocional e social, promovendo a autorregulação, as interações saudáveis e o pensamento complexo.

Exemplos concretos são trazidos para ilustrar essa busca por autonomia e expressão. No entanto, a pesquisa identifica um fenômeno onde as crianças com esse transtorno mostram avanços significativos em interação e comunicação, mas têm menos interesse no mundo externo e nas pessoas. Essa constatação questiona a educação tradicional, que negligencia o desenvolvimento emocional e prioriza uma "autonomia" que não considera o “que fazer” e o “porquê” das ações.

Sob outro enfoque, Guadagnino (2021) destaca a importância da formação dos professores para criar ambientes acolhedores e inclusivos, na pesquisa "Saberes docentes e práticas pedagógicas que favorecem a inclusão da criança com deficiência na educação infantil". A metodologia utilizada é a qualitativa e foca na análise das experiências das crianças com deficiência. A coleta de dados é feita por meio de entrevistas e observações, permitindo uma compreensão aprofundada das práticas que promovem a inclusão na educação infantil.

Já o trabalho produzido por Jadjesky (2020), é um estudo de caso de base qualitativa, voltado a investigar as práticas pedagógicas que apoiam o desenvolvimento e a aprendizagem de crianças com

autismo. Na leitura dessa pesquisa encontramos aspectos baseados em pesquisa realizada em uma turma da educação infantil onde ela acompanhou o processo de ensino aprendizagem de um aluno com TEA. Um dos aspectos iniciais citados em sua pesquisa demonstra como as crianças com deficiência devem ser vistas, enfatizando que a aprendizagem e desenvolvimento da criança com TEA acontecem de maneira diferente.

Suas percepções de desenvolvimento partiram da concepção de Vygotsky (2008), que segundo a autora, afirma que as funções superiores são de origem social, ou seja, a conversão das funções biológicas ou naturais em funções simbólicas e culturais depende do investimento e da intervenção do outro. O estudo se baseou em buscar dados referentes ao aprendizado e ao desenvolvimento de uma criança com diagnóstico de autismo na educação infantil, problematizando que na escola de educação infantil elas podem ter suas potencialidades reduzidas a partir de suas singularidades, se a rotina for rígida e limitada, com pouco investimento nas interações e brincadeiras e naturalização do comportamento da criança com autismo. Para a autora, a rotina da educação infantil é importante para o desenvolvimento da autonomia das crianças e exige das professoras intervenções constantes.

Além disso, a ausência de conhecimento sobre as características da criança com autismo e as formações inadequadas limitam a prática dos professores. Outro ponto destacado refere-se a dificuldade no processo de ensino-aprendizado de fazer com que a interação do aluno com autismo com os outros alunos aconteça, até mesmo pelo fato de muitas das vezes, eles não verbalizarem. Então um dos objetivos para a inclusão do aluno é buscar caminhos que conduzam o processo de interação entre a criança-adulto e criança-criança, dando mais significado à prática, ou seja, fazendo com que o conhecimento construído na escola faça sentido e permitindo que a criança com autismo participe ativamente da vivência cultural no ambiente educativo tendo a oportunidade de construir conhecimentos assim como é de direito. Para a criança com autismo, as possibilidades de aprendizagem não são fixas, mas

construídas através de interações. Os processos pedagógicos podem criar caminhos significativos para seu desenvolvimento e cabe ao professor buscar conhecer o aluno para que assim coloque em prática as intervenções adequadas.

A tese de Jadjesky (2020) destaca ainda sobre o entendimento de que o trabalho educativo com as crianças com deficiência deve ter os mesmos objetivos das outras crianças. Entretanto, elas precisarão de mais tempo e seguirão caminhos distintos, de forma única. A escola, assim como os profissionais que trabalharão com o aluno em questão, devem apoiar esse processo ao longo do percurso. Assim, a inclusão de crianças com deficiência na educação infantil dependerá de todos os envolvidos nesse contexto educacional, além do planejamento e da intencionalidade no processo de ensino. Dessa forma, conclui que professores sem formação específica encontraram desafios para implementar intervenções significativas. O estudo destaca que, por meio de intervenções planejadas e direcionadas, tendo o brincar como uma ferramenta de intervenção, crianças com autismo podem desenvolver habilidades sociais e cognitivas. A pesquisa aponta que novas investigações e reestruturação das capacitações/ formações docentes são fundamentais para aprimorar o conhecimento dos profissionais da educação para promover práticas inclusivas na educação infantil.

Sob outra abordagem metodológica, baseada em análise bibliográfica, Nahum Gonçalves (2021), explora documentos orientadores e das dissertações produzidas entre 2008 e 2018, dispostas na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), da área da educação com o objetivo de compreender a adaptação curricular voltada para a inclusão de estudantes da educação especial. A pesquisa destaca contribuições da pedagogia histórico-crítica e da abordagem histórico-cultural, ambas fundamentadas na teoria marxista. O autor critica a adaptação curricular baseada em limitações biológicas e defende uma abordagem inclusiva e colaborativa que valorize o desenvolvimento humano e a participação de todos os alunos no

currículo comum, também fundamentada nas teorias de Vygotsky e na Pedagogia histórico-crítica. O autor cita o conceito de compensação presente nos estudos de Vygotsky:

> [...] trata-se de um processo que valoriza as potencialidades das pessoas com deficiência, em vez de priorizar suas limitações, suas incapacidades ou seus defeitos sustentados na ideia de constituição social das funções psicológicas superiores e na educação escolar como instância fundante de sua ação formativa (Gonçalves, 2021, p.15)

Gonçalves (2021) se baseia também no conceito de Saviani (2012) - pedagogia histórico-crítica - que "exibe uma centralidade na apropriação do conhecimento historicamente produzido pela sociedade para transformação da realidade de forma crítica". O autor defende que se a ação pedagógica assume fundamento na teoria de Vygotsky (1997), ela necesariamente se vincula a um processo prospectivo, voltada para reorganização psicológica e social, para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, para participação e reconhecimento do sujeito deficiente em todas as esferas da sociedade, articulada a educação inclusiva e em todos os espaços do ambiente escolar problematizando sua estruturação.

Para o pesquisador, a adaptação curricular não seria centrada na mudança da estrutura curricular ou na anulação do conhecimento, mas sim na transformação das metodologias que permeiam o processo de ensino e aprendizagem. Uma das conclusões de Gonçalves (2021) é que, tendo em vista os aspectos pedagógicos da adaptação curricular, pode-se observar que, independentemente do nível de ensino, a adaptação curricular remete erroneamente a uma ação individualizada e muitas vezes separada do convívio com a turma. O afastamento do convívio na sala de aula regular para adaptação curricular também foi caracterizado na pesquisa como promotor de um currículo fragilizado e até distante do que deveria ser direcionado ao respectivo ano do estudante público-alvo.

Por fim, a dissertação de Oliveira (2020) utiliza uma abordagem quanti-qualitativa com observação participante. Essa combinação permite observar, de forma ampla, a prática pedagógica e os desafios enfrentados pelos profissionais da educação infantil ao trabalharem com crianças com autismo. O trabalho destaca a falta de compreensão consistente sobre o transtorno e as limitações na aplicação de práticas pedagógicas adequadas e inclusivas.

Um dos aspectos destacados por Oliveira (2020) foi a falta de entendimento comum sobre o TEA. Os profissionais entrevistados demonstraram compreensões confusas e limitadas sobre o transtorno. Há uma tendência a generalizações equivocadas, como associar o TEA exclusivamente à desatenção ou a um perfil intelectual diferenciado, o que compromete a abordagem individualizada necessária. Foram também identificadas práticas pedagógicas e lacunas existentes como a carência de planejamento intencional nas atividades propostas às crianças com TEA, muitas vezes sem objetivos claros para seu desenvolvimento. Há o reconhecimento do lúdico como ferramenta importante, mas a falta reflexão sobre sua aplicação e eficácia para atender às necessidades específicas das crianças prejudica sua eficácia no processo de ensino aprendizagem.

A pesquisa identificou também a necessidade de maior envolvimento da família no processo educacional, valorizando as informações fornecidas por ela para personalizar as estratégias pedagógicas. Além disso, problemas como ambientes barulhentos e baixa tolerância à frustração destacam a importância de capacitar os educadores para lidar com sensibilidades sensoriais e comportamentais das crianças com TEA. Como uma das propostas levantadas pelo trabalho, há a criação de uma cartilha educativa que foi vista como uma iniciativa para disseminar informações e orientar práticas pedagógicas mais eficazes. Além disso, a pesquisa reforça a necessidade de ampliar discussões sobre o TEA, promover formações continuadas e implementar políticas inclusivas baseadas em metodologias inovadoras. É imprescindível que isso venha

acompanhado de políticas públicas consistentes e de recursos para garantir a implementação dessas mudanças na prática.

De modo geral, entre as oito pesquisas analisadas, observa-se uma predominância de metodologias qualitativas, sendo que seis delas utilizaram abordagens centradas em estudos de caso, entrevistas, observações e análise de práticas pedagógicas. Essas metodologias qualitativas permitem explorar profundamente as experiências, percepções e práticas educacionais em contextos específicos, especialmente ao tratar de inclusão e interação com crianças com deficiência. Além disso, os estudos de Santana (2024), Andrade (2023) e Guadagnino (2021) utilizam entrevistas como uma ferramenta central de coleta de dados, o que evidencia um interesse comum em compreender as práticas e opiniões dos educadores. O trabalho de Thaís Oliveira (2020) diferencia-se por adotar uma abordagem quanti-qualitativa e utilizar a observação participante, o que acrescenta uma dimensão qualitativa ao estudo, permitindo um olhar mais amplo sobre as variáveis e os contextos observados.

Constatamos que grande parte da literatura realizada para esse trabalho se baseou nos conceitos de Vygotsky (2001, 2009), que foi um dos maiores pensadores da concepção sócio-histórica. O interesse em compreender o desenvolvimento psicológico e as patologias humanas levou Vygotsky a inspirar-se no materialismo histórico-cultural e a reestruturar a psicologia para colocá-la a serviço da educação. A psicologia sociointeracionista de Vygotsky (2001) considera as seguintes dimensões: instrumental (faz a mediação da relação homem-meio); cultural (envolve a estrutura social) e; histórica (considera a evolução do homem no tempo-espaço), o que difere da psicologia tradicional, que atribuía a maturação do organismo às funções psicológicas superiores.

A importância do brinquedo no desenvolvimento infantil, também citada pela teoria sociocultural, foi defendida pelas obras de Andrade (2023), Jadjesky (2020) e Araújo (2023), pois, segundo Vygotsky (2001), a criança se desenvolve essencialmente através da brincadeira. É no brincar que a criança aprende a agir de uma esfera cognitiva, guiada por motivações e tendências internas. Por

intermédio do brinquedo, a criança torna-se capaz de entender a realidade, pois os desejos e tendências impossíveis de serem realizados momentaneamente se materializam através do mundo ilusório e imaginário das brincadeiras. Ainda se baseando nas ideias de Vygotsky (2001), a aprendizagem por meio de situações de brincadeiras são construções culturais onde a criança expressa seus anseios, emoções e desejos, onde interage e aprende a lidar com o outro. É nesse contato com o outro e com a intervenção do adulto que a criança aprende e compreende o outro e o mundo ao seu redor. Para Vygotsky (2009), o desenvolvimento humano é único e original para indivíduos com ou sem deficiências. O que difere um do outro é o fato de as pessoas com deficiência terão maiores limitações durante o percurso do seu desenvolvimento, caso o meio social não se modifique para atender às suas necessidades ou não esteja acessível.

As conclusões dos textos analisados revelam um conjunto de temas recorrentes sobre os desafios e estratégias para a inclusão de crianças com deficiência, especialmente crianças com TEA, no contexto educacional. Em todas as pesquisas, destaca-se a importância de práticas pedagógicas planejadas e inclusivas, que considerem as necessidades individuais das crianças e utilizem abordagens que promovam interações sociais, emocionais e cognitivas significativas. Um ponto comum é a necessidade de uma formação contínua para os educadores, que os prepare para lidar de maneira efetiva com a diversidade presente em sala de aula. Essa formação é vista como um pilar essencial para que práticas inclusivas sejam eficazes, indo além de adaptações curriculares superficiais e promovendo o engajamento genuíno de cada aluno.

As pesquisas também concordam sobre o papel crucial de um ambiente escolar acolhedor e colaborativo, no qual professores do atendimento educacional especializado e da sala comum trabalham juntos para planejar atividades que incentivem a brincadeira, interação e comunicação. A ludicidade é valorizada como uma ferramenta pedagógica poderosa, pois facilita a participação ativa das crianças nas atividades, apoiando seu desenvolvimento

emocional e social. Outro ponto central é a crítica à visão limitada das adaptações curriculares baseadas apenas em deficiências biológicas. Em vez disso, propõe-se que a inclusão seja fundamentada em abordagens colaborativas e integrativas, que promovam o desenvolvimento humano e respeitem o direito ao acesso ao currículo comum.

A integração com as famílias é igualmente mencionada como fundamental para ampliar as possibilidades de desenvolvimento das crianças, destacando-se a necessidade de um apoio mútuo entre escola e família. Em síntese, as pesquisas sugerem que uma prática pedagógica inclusiva e intencional, apoiada por formação continuada e articulação entre os profissionais e a comunidade escolar, é fundamental para que a educação inclusiva se torne uma realidade efetiva e transformadora para todos os alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os oito trabalhos analisados, ressaltam os avanços, desafios e recomendações para a inclusão de alunos com deficiência, principalmente com autismo, na Educação Infantil. Observamos que o tema sobre a formação dos professores é falado com recorrência entre os trabalhos, mas que poderia ser mais explorado em trabalhos futuros. Outro enfoque relevante, que perpassou a pesquisa de Santana (2024) é a discussão como está sendo realizado o planejamento dos professores. Percebemos ser necessário um tempo maior para esse momento e principalmente que aconteça em conjunto com a/o profissional de Atendimento de Educação Especial (AEE), para que esse trabalho seja efetivo e voltado para a inclusão sem discriminação. Além disso, ainda encontramos muitos professores com falta de entendimento comum sobre o TEA, apesar de avanços nos estudos sobre essa condição, muitos profissionais demonstraram compreensões confusas e limitadas sobre o transtorno.

Destacamos a importância de conhecer e compreender profundamente o autismo, por todos os participantes do âmbito escolar, reconhecendo suas características e implicações no

desenvolvimento pedagógico e social. Cursos e capacitações devem abordar os aspectos teóricos e práticos do TEA, preparando os educadores para lidar com os desafios cotidianos na sala de aula. O conhecimento da legislação também é crucial, pois determina os direitos e estabelece diretrizes para a prática de uma educação inclusiva.

Percebemos que os órgãos públicos desempenham papel central nesse processo pois cabe a eles promover legislações que supram as necessidades existentes, a valorização dos profissionais da educação, por meio de melhores condições de trabalho, remuneração adequada, melhora no ambiente físico escolar e também na disponibilidade de materiais pedagógicos adequados.

Os trabalhos analisados nos propõem que a inclusão não deve ser baseada em enfoques individuais, pois isso faz com que o ensino seja excludente. O processo educativo deve priorizar estratégias coletivas e dialógicas, que promovam o desenvolvimento integral da criança em sua relação com o mundo. A adaptação curricular, frequentemente confundida com a personalização do ensino, tem como objetivo garantir que os recursos de acessibilidade estejam disponíveis para que todos os alunos possam aprender. Trata-se de uma abordagem que rejeita a aplicação de fórmulas fixas, favorecendo a criatividade e o desenvolvimento crítico dos estudantes.

É fundamental compreender que a adaptação curricular não deve restringir a liberdade de produção de conhecimento. Ao contrário, ela deve permitir que todos os alunos participem ativamente do processo de aprendizagem, tornando-o acessível e democrático. Diversificar atividades e oferecer diferentes caminhos para os alunos alcançarem os mesmos objetivos educacionais são práticas complementares, mas não devem ser aplicadas de forma isolada pois nesse processo deve ser primordial o ensino baseado na interação e o aprender em conjunto com os outros.

Também podemos concluir sobre o papel da gestão escolar nesse processo de transformação que ao adotar um ensino inclusivo deve promover um compromisso coletivo para superar

práticas excludentes e implementar uma educação mais aberta e colaborativa. O aprender em conjunto, em vez de focar no desempenho individual, reforça a ideia de que a escola é um espaço de trocas e construção compartilhada de saberes. No entanto, essa mudança só será possível com uma transformação cultural ampla e não apenas com ajustes pontuais. Um esforço conjunto entre educadores, gestores, famílias e a comunidade é necessário para garantir a igualdade de oportunidades e a liberdade de criação, isso foi constatado nas pesquisas analisadas.

Com Araújo (2023) pudemos compreender como a musicalização se torna uma ferramenta pedagógica poderosa. Ela promove o desenvolvimento funcional e emocional, além de contribuir para a integração social e cultural dos indivíduos. Atividades musicais lúdicas, como cantigas de roda, jogos rítmicos e exploração de instrumentos, estimulam a imaginação, a coordenação motora e as habilidades socioemocionais. A musicalização, quando integrada ao currículo de forma adaptada e proposital, cria oportunidades de interação, dando oportunidade à criança de se expressar, de aprender com o outro, de fazer trocas, oportunidade de produzir conhecimento e de aprender sobre si mesmo.

A aprendizagem e o desenvolvimento humano são profundamente influenciados pelo contexto histórico-cultural e pelas interações sociais. Na educação infantil, o brincar, como prática mediadora, é fundamental para a construção do conhecimento e o desenvolvimento integral das crianças. Brinquedotecas, jogos, dramatizações e o teatro oferecem oportunidades ricas para explorar diferentes linguagens e permitir que as crianças expressem suas ideias, emoções e criatividade. Essas atividades reconhecem cada criança em sua singularidade e promovem o respeito mútuo.

Trabalhar com diferentes linguagens, como a verbal, corporal, artística e musical, amplia as possibilidades de aprendizado e socialização. A ludicidade surge como uma ponte entre o universo infantil e o conhecimento, tornando o processo educativo mais prazeroso e significativo. A rotina estruturada, aliada a momentos

de flexibilidade, é fundamental para crianças com TEA. Atividades como a roda de conversa promovem oportunidades de socialização, permitindo que as crianças se expressem, compreendam o ponto de vista dos colegas e fortaleçam vínculos afetivos. Esses momentos, planejados de forma intencional, contribuem para uma aprendizagem coletiva e inclusiva. Para que o brincar seja significativo é essencial que seja mediado por afeto e vínculo, tanto com os adultos quanto com os pares. Professores, cuidadores e familiares têm um papel central nesse processo, criando um ambiente seguro que incentive a criança a se expressar e a interagir.

REFERÊNCIAS

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais**: DSM-5. Tradução: Maria Inês Corrêa Nascimento et al. Revisão técnica: Aristides Volpato Cordioli et al. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.

ANDRADE, Juliana. **Crianças com o Transtorno do Espectro Autista na Educação Infantil**: aspectos legais e pedagógicos. Dissertação de Mestrado Acadêmico da Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, 2023.

ARAUJO, Allan Maykson Longui de. **Estratégias musicais aplicadas ao modelo DIR/FLOORTIME**: possíveis contribuições para o desenvolvimento de crianças autistas. Dissertação de Mestrado em Ensino em Humanidades, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo, 2023.

ARAUJO, Fernanda Zanol. **Aspectos relacionais da criança com autismo em situações de brincadeira**. Dissertação de Mestrado em Educação Física, Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória, 2019.

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

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

BRASIL. Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com aprendizado ao longo da vida. Decreto 10.502, de 30 de setembro de 2020. Brasília.

BRASIL. UNESCO. MEC. **Declaração de Salamanca**: Recomendações para a construção de uma escola inclusiva. Brasília, 2003.

FREIRE, Rogéria A. Diversidade, Currículo Escolar e Projeto Pedagógico: A relação família, escola e comunidade. São Paulo: Cengage Learning Brasil, 2016.

GLAT, Rosana. **Adaptação curricular**. Cnotinfor Portugal. Banco Mundial.

GONÇALVES, Nahun Thiaghor Lippaus Pires. **Adaptação curricular para estudantes vinculados à educação especial:** Aspectos legais, conceituais e pedagógicos. Dissertação de Mestrado em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, 2021.

GUADAGNINO, Keli dos Santos. **Saberes docentes e práticas pedagógicas que favorecem a inclusão da criança com deficiência na educação infantil**. Dissertação de Mestrado em Educação, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, 2021.

INEP. Matrículas na educação especial chegam a mais de 1,7 milhão. Portal Gov.br. 2024.

JADJESKI, Izaionara Cosmea. **Aprendizado e Desenvolvimento da criança com diagnóstico de autismo na educação infantil.** Tese de Doutorado do Centro de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, 2020.

MATTAR, João; RAMOS, Daniela K. **Metodologia da pesquisa em educação**: Abordagens Qualitativas, Quantitativas e Mistas.1 ed. São Paulo: Edições 70, 2021.

OLIVEIRA, Thaís Naiani Menezes Gomes de. **A inclusão escolar e a prática pedagógica no trabalho com crianças com Transtorno do Espectro Autista**: desafios e possibilidades na atuação de profissionais da educação infantil. Dissertação de Mestrado em Educação, Culturas e Identidades, Universidade Federal Rural de Pernambuco, 2020.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009a. Institui diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado na educação básica, modalidade educação especial. Brasília: MEC/CNE/CEB, 2009.

SACRISTÁN, José Gimeno. **Saberes e Incertezas sobre o currículo**. Editora Penso, 3.ed. 2017

SANTANA, Rogério Oliveira. **Mobilizações e perspectivas docentes para a inclusão escolar**: entre a adaptação curricular e o ensino para todos. Dissertação de Mestrado em Educação, Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, p. 93, 2024.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. 42. ed. Campinas: Autores Associados, 2012.

SILVA, Silvia; DAVIS, Karen. **A psicologia histórico-cultural**: Contribuições para a educação. Petrópolis: Vozes, 2004.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **A Deficiência e a Educação:** Um Olhar de Vygotsky. Tradução de Berenice D. A. Maluf. Petrópolis: Vozes, 2009.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **A Formação Social da Mente:** O Desenvolvimento dos Processos Psicológicos Superiores. Tradução de Maíra Ribeiro. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VIGOTSKI, L. S. **Obras completas**, tomo cinco: Fundamentos de Defectología. Editorial: Pueblo y Educacíon, 1997.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **Pensamento e linguagem**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

CURRÍCULO E INCLUSÃO: ANÁLISE DA PROPOSTA CURRICULAR DA REDE MUNICIPAL DE VITÓRIA (ES) PARA OS ANOS FINAIS DO FUNDAMENTAL[1]

Heliza Maria da Silva Rodrigues
José Carlos Ferreira
Jorge Adrihan do Nascimento de Moraes

INTRODUÇÃO

Era uma demanda antiga do corpo docente brasileiro, que houvesse a ampliação das leis e documentos oficiais que amparassem a prática pedagógica do professor em sala de aula que possui alunos da educação especial. Apesar de já termos a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de Nº 9394/96, que abrange os direitos dos alunos da educação especial, ainda existiam algumas lacunas com relação ao atendimento desses alunos e apenas, recentemente, foi criada a lei federal Nº 13.146, de 6 de julho de 2015 que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência) e que traz em seu capítulo IV informações sobre o direito à educação desses cidadãos. Dentro deste item destacamos parte do artigo 28, que afirma o seguinte:

> Art. 28. Incumbe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar: I – sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida; II – aprimoramento dos sistemas educacionais, visando a garantir condições de acesso,

[1] https://doi.org/10.51795/9786526521755363388

> permanência, participação e aprendizagem, por meio da oferta de serviços e de recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras e promovam a inclusão plena III – projeto pedagógico que institucionalize o atendimento educacional especializado, assim como os demais serviços e adaptações razoáveis, para atender às características dos estudantes com deficiência e garantir o seu pleno acesso ao currículo em condições de igualdade, promovendo a conquista e o exercício de sua autonomia; (Brasil, 2015, p.12).

Nesse sentido, entende-se que o currículo é um instrumento que norteia e ampara o trabalho desenvolvido nas escolas, o mesmo também auxilia com relação ao processo de ensino e aprendizagem dos estudantes, por esse motivo, Ornellas (2019) ressalta as teorias de Yong que afirma que o currículo não é um documento neutro, pelo contrário, é um instrumento que apresenta suas intencionalidades com relação a como, por que e a quem deve ser ensinado determinados conteúdos:

> O primeiro diz respeito às relações de poder no currículo que podem ser observadas pela organização do conhecimento, ou seja, esta organização do conhecimento no currículo pode ser vista como expressão da distribuição de poder na sociedade; e o segundo, que está intimamente relacionado ao primeiro, é que essa organização (do conhecimento) em qualquer sistema de ensino regula as oportunidades educacionais como essas são distribuídas e para quem é distribuída. (Ornellas, 2019, p.311).

Logo, o autor destaca que há um interesse com relação ao que deve e precisa ser ensinado aos alunos. A escolha de determinados conteúdos em detrimento de outros já demonstra a parcialidade no ato de elaboração do currículo. Conforme Durli (2011), ele não é neutro porque há um interesse em se estabelecer quais conhecimentos devem ser ensinados dentro das escolas e quais conhecimentos devem ser ignorados.

Além disso, o currículo auxilia no processo de padronização dos alunos "associado ao interesse do Estado em controlar os

resultados escolares por meio da estandardização de avaliações de desempenho, essa ação coloca no centro do debate educacional discussões acerca das transformações na regulação dos currículos escolares." (Durli, 2011 p.171). Diante dessa realidade, é importante verificar se as particularidades de cada aluno estão sendo respeitadas durante seu processo de ensino-aprendizagem ou se as medidas adotadas vão de encontro ao processo de padronização dos conteúdos e metodologias de aprendizagem.

Nessa conjuntura, é preciso refletir que a lei mencionada anteriormente foi criada há 9 anos, ou seja, antes dessa data, havia a LDB (1996) como norte para amparar o trabalho dos professores e a criação da lei 13.146, /15 reacendeu o debate sobre a necessidade do atendimento adequado desses alunos. Frente a isso, o presente trabalho emerge do seguinte problema: até que ponto o currículo proposto pela rede municipal de Vitória (ES) para os anos finais do ensino fundamental está alinhado à legislação vigente no que tange ao atendimento de alunos da educação especial em escolas de ensino regular?

Nessa perspectiva, objetiva analisar o currículo proposto pela rede municipal de Vitória para os anos finais do fundamental, em face do cumprimento das leis que amparam o atendimento de alunos da educação especial. Para tal, de início, se identifica o currículo como um documento de intencionalidades e que norteia a visão e o trabalho pedagógico de uma escola; logo após se discutem as leis que amparam o atendimento de alunos da educação especial em escolas regulares de ensino. Por fim, é verificado se o currículo proposto pela rede municipal de Vitória (ES) para os anos finais do fundamental está alinhado à legislação vigente, para o atendimento de alunos da educação especial.

Dessa forma, é analisado como está ocorrendo o atendimento dos alunos da rede municipal de Vitória - ES, que estão matriculados nos anos finais do ensino fundamental, que fazem parte da educação especial. Busca-se, portanto, entender se as leis municipais estão sendo cumpridas de forma que a rede municipal

de ensino possa promover o desenvolvimento integral dos alunos público-alvo da educação especial.

Para realizar este levantamento, o artigo realiza, inicialmente, uma pesquisa bibliográfica, a qual segundo Gil (2002), "a principal vantagem da pesquisa bibliográfica reside no fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente." (Gil, 2002, p.45). Nesse percurso, a fim de tratar das legislações e do currículo proposto pela rede municipal de Vitória (ES) para os anos finais do fundamental, foi feita também uma pesquisa documental, que se aproxima da metodologia bibliográfica.

> A pesquisa documental assemelha-se muito à pesquisa bibliográfica. A diferença essencial entre ambas está na natureza das fontes. Enquanto a pesquisa bibliográfica se utiliza fundamentalmente das contribuições dos diversos autores sobre determinado assunto, a pesquisa documental vale-se de materiais que não recebem ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetos da pesquisa. (Gil, 2002, p.45).

Para produzir esse levantamento, é importante compreender o caminho trilhado pela educação especial até o momento atual, 2024. Ao realizar a leitura de artigos e documentos oficiais pode-se identificar que a criação de leis no âmbito federal voltadas para a educação especial é recente, conforme demonstra o III Congresso Nacional de Educação (CONEDU):

> Assim, Mantoan(1998) divide a história da Educação Especial brasileira em três períodos. Cada período é referenciado por ações concretizadas em cada época: 1854 a 1956- ações de iniciativa privada; 1957 a 1993- ações de âmbito nacional e 1993 até os dias de hoje-ações em favor da inclusão. (de Oliveira Silva, 2016, p.3).

Dentro deste recorte, temos, até hoje, o total de 67 anos de ações governamentais a favor de uma educação inclusiva no âmbito federal. Esse dado revela que são recentes as medidas

adotadas pelo governo para garantir uma educação não excludente. Ao trazer a discussão para o âmbito municipal, é importante analisar os dados sobre como está a educação especial em Vitória (ES) dentro do recorte entre 2015 até 2024, com ênfase nas ações realizadas nas escolas durante o ano letivo de 2023, a partir do currículo proposto.

AS LEIS NO BRASIL QUE AMPARAM O ATENDIMENTO DE ALUNOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL EM ESCOLAS REGULARES DE ENSINO

Antes de falar sobre as leis municipais voltadas para a educação especial em Vitória, é importante analisar a linha temporal das leis federais que amparam o atendimento de alunos público-alvo da educação inclusiva nas instituições de ensino de todo o país. Em primeiro lugar, temos a Constituição Federal de 1988 que afirma que: "Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: "(EC no 14/96, EC no 53/2006 e EC no 59/2009) (...) III–atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;" (Brasil, 1988, p. 125).

Após sua criação, outro marco importante para o avanço nas leis com relação à educação especial foi a criação da Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais publicada no ano de 1994. O documento tem como um dos seus objetivos falar sobre a democratização do acesso à educação para as pessoas que possuem deficiência como aparece em: "14. Legislação deveria reconhecer o princípio de igualdade de oportunidade para crianças, jovens e adultos com deficiências na educação primária, secundária e terciária, sempre que possível em ambientes integrados." (Especiais,1994, p.7). Além de incentivar o acesso à educação e ao espaço escolar, o documento também fala sobre a importância de se adaptar o currículo para que o processo de ensino-aprendizagem desses alunos ocorra de forma efetiva como aparece em: "26. O currículo deveria ser adaptado às

necessidades das crianças, e não vice-versa. As escolas deveriam, portanto, prover oportunidades curriculares que sejam apropriadas à criança com habilidades e interesses diferentes." (Especiais, 1994, p.8).

O documento também fala sobre uma questão que é indispensável para evolução desses alunos dentro do ambiente escolar, a capacitação dos professores da educação especial que os acompanha:

> 38- Preparação apropriada de todos os educadores constitui-se um fator chave na promoção de progresso no sentido do estabelecimento de escolas inclusivas. As seguintes ações poderiam ser tomadas. Além disso, a importância do recrutamento de professores que possam servir como modelo para crianças portadoras de deficiências torna-se cada vez mais reconhecida. (Especiais, 1994, p.10).

Dois anos após a publicação da Declaração de Salamanca, o Ministério da Educação e Cultura (MEC) publicou a nova versão da LDB 9394/96 que aborda a temática da educação especial no capítulo IV do documento, que aborda a importância da qualificação profissional dos professores "III – professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns;" (Brasil,1996, p.1). Além disso, o mesmo capítulo discorre sobre a inserção desses estudantes à sociedade:

> IV – educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora; (Brasil,1996, p.1).

Passados alguns anos, em 2007, foi lançado o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), o programa visa melhorar a

qualidade da educação básica do país e neste documento também é reforçada a importância de que os grupos minoritários estejam incluídos nas políticas de democratização do acesso à escola:

> 34- Programa de Formação Continuada de Professores na Educação Especial, Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais, Programa de Acompanhamento e Monitoramento do Acesso e Permanência na Escola das Pessoas com Deficiência Beneficiárias do Benefício de Prestação Continuada da Assistência Social, Programa Incluir: Acessibilidade na Educação Superior, Programa de Ações Afirmativas para a População Negra nas Instituições Públicas de Educação Superior, Programa de Formação Superior e Licenciaturas Indígenas, Programa Nacional de Informática na Educação do Campo (Proinfo Campo), Projovem Campo – Saberes da Terra e Programa Dinheiro Direto na Escola do Campo (PDDE Campo), entre outros. (Brasil, 2007, p.43).

Observa-se que a esfera federal tem buscado, ao longo dos últimos anos, abordar cada vez mais a temática da educação inclusiva, pois é uma necessidade que está cada vez mais presente em nossa sociedade e cotidiano escolar. Essas leis e orientações federais são instrumentos para que as pessoas com deficiência tenham o seu direito de acesso à educação assegurado pelos órgãos públicos competentes, além de nortear a forma como a instituição de ensino oferecerá a inclusão de forma efetiva desses alunos no ambiente escolar.

Outro ponto a ser destacado é a criação da lei 13.146/2015, Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, que tem como objetivo promover a garantia da inclusão social e cidadania das pessoas com deficiência. As leis e ações citadas acima são de grande importância para que as pessoas deficientes tenham seus direitos respeitados.

Ainda assim, não podemos deixar de mencionar que apesar das leis a realidade do chão de sala de aula é muito diferente, porque em uma grande parcela das escolas que não possuem infraestrutura necessária para receber esses alunos ou falta

professores qualificados para acompanhar os alunos da educação especial.

Com relação à infraestrutura nas escolas públicas, o cenário é ainda mais preocupante quando levamos em consideração o território nacional. De acordo com a reportagem da Associação dos Membros dos Tribunais de Contas do Brasil (ATRICON), houve uma pequena melhora na infraestrutura nas escolas, porém o cenário educacional ainda é muito preocupante:

> O levantamento ainda registra leve melhora no número de escolas com banheiro, contabilizando a instalação do cômodo em mais de 460 instituições. Outro item básico de infraestrutura que apresentou pequena melhora foi a energia elétrica. O Censo de 2021 apontou que 3,4 mil escolas não contavam com eletricidade. Na pesquisa de 2022, o número caiu para cerca de 3 mil instituições, evolução positiva para mais de 11 mil estudantes. (Appel, 2023).

Pode-se observar que, infelizmente, ainda temos em nossa rede pública problemas graves de infraestrutura, pois como afirmam os dados acima, existem escolas que não possuem energia elétrica e banheiros. Diante dessa cruel realidade, fica evidente que nem todos os alunos público-alvo da educação especial terão o mínimo de infraestrutura para se desenvolverem dentro do espaço escolar e o mesmo ocorre também com os demais alunos que têm oportunidades de se aprimorarem diminuídas pelas instalações precárias das escolas que estudam.

Portanto, para que as leis sejam cumpridas, em primeiro lugar, precisa-se investir em melhorias dos espaços de ensino, pois não se pode cobrar atividades adaptadas, sala de recursos, entre outros elementos que contribuem para o desenvolvimento dos alunos com deficiência se a escola não está preparada para ser, de fato, um ambiente que recebe alunos para estudar.

O CURRÍCULO E SUA IMPORTÂNCIA PARA UMA ESCOLA INCLUSIVA

Para além da criação de leis, é importante que a escola se aproprie dessas normativas e orientações para que o processo de ensino- aprendizagem dentro das escolas ocorra de forma efetiva. Para isso, é importante que o currículo esteja alinhado com essas regras e documentações de forma que o professor fique ciente dos documentos que irão nortear a sua prática. Nesse sentido, não se pode esquecer do fato de que essas mudanças representam uma reestruturação tanto da escola quanto em relação ao ensino. Mantoan (2000) aborda a temática de como podemos construir uma educação para todos e inclusiva dentro desse sistema vigente que há no momento no Brasil. Ela traz em sua escrita um fato importante com relação ao acesso à escola:

> Nossa primeira questão, ao abordar a inclusão é: "Todas as crianças têm escolas?" Infelizmente o que sabemos é que muitas ficam fora da escola, porque não há vagas. E não há vagas, porque a repetência tem índices muito altos, alarmantes, vergonhosos. Se a repetência é elevada, é porque, sem dúvida, o ensino é ineficiente. Escola de qualidade não é escola que reprova, que retém o aluno, que expulsa o que não aprende, que discrimina os que têm dificuldade, que destrói a autoestima do aluno. (Mantoan, 2000, p.3).

Infelizmente, essa realidade descrita pela autora nos anos 2000, ainda prevalece mesmo após 20 anos. De acordo com reportagem do G1, uma pesquisa divulgada pelo Fundo das Nações Unidas pela Infância (UNICEF) aponta que 11 % das crianças e adolescentes do país estão fora da escola:

> Pesquisa divulgada pelo Unicef nesta quinta-feira (15) aponta que 11% das crianças e adolescentes entre 11 e 19 anos estão fora da escola no Brasil. Isso representa cerca de 2 milhões nessa faixa etária longe dos bancos escolares. Nas classes A e B, o percentual é de 4%

> e, nas classes D e E, chega a 17% - ou seja, quatro vezes maior. (Santos, G1, 2022).

Diante dessa realidade, em que uma parcela significativa, principalmente, das classes mais vulneráveis não possui acesso à educação, falar sobre o recorte dos alunos público-alvo da educação especial inseridos nas escolas regulares torna a questão ainda mais complexa devido ao amparo que esses alunos precisam ter para alcançar o seu desenvolvimento global. Ainda sobre o mesmo assunto, Mantoan (2000) afirma que "Crianças, já para dentro da escola! Pois não apenas as deficientes são excluídas, mas também as que são pobres, as que não vão às aulas porque trabalham, as que pertencem a grupos discriminados, as que de tanto repetir desistiram de estudar." (Mantoan, 2000, p.4).

É preciso compreender, portanto, que o ensino regular possui um grande desafio a ser superado para que o processo de inclusão ocorra de forma efetiva dentro do sistema educacional. Por esse motivo, Mantoan (2000) afirma que "Priorizar a qualidade do ensino regular é um desafio que precisa ser assumido por todos. É uma tarefa inadiável, pois a educação básica é um dos fatores do desenvolvimento econômico e social." (Mantoan, 2000, p.4).

Dentro da afirmativa acima, podemos também destacar o fator de transformação social que a educação possui, mas para que todas essas mudanças aconteçam é necessário pensar em ações efetivas para o sistema educacional brasileiro. Em seu artigo, Mantoan (2000) destaca algumas ações necessárias para que o processo de transformação da escola ocorra de forma efetiva, dentre eles, destacamos algumas delas:

> • elaborar um currículo escolar que reflita o meio social e cultural das escolas, ou seja, que respeite a realidade do aluno e que integre as áreas do conhecimento, fazendo com que as disciplinas acadêmicas sejam meios e não fins em si mesmas, no processo de construção do saber;
> • substituir o caráter classificatório da avaliação escolar, através de notas, provas, pela visão diagnóstica desse processo que deverá ser

contínuo e qualitativo, visando depurar o ensino e torná-lo cada vez mais adequado e eficiente à aprendizagem;

• ampliar a formação permanente dos professores, no sentido de que possam se atualizar, compartilhando experiências, discutindo o processo de aprendizagem de seus alunos, experimentando novas alternativas de trabalho pedagógico, teorizando suas próprias experiências práticas e, acima de tudo, não individualizando o ensino, mas ministrando-o de forma aberta e acolhedora para, de fato, incluir o saber de todos, na construção coletiva do conhecimento; (Mantoan, 2000, p.5).

Diante da realidade que as escolas apresentam, repensar o currículo se torna uma ação indispensável para que as instituições de ensino se afastem do modelo tradicional e se aproximem cada vez para uma visão progressista em que a escola seja um local de reflexão e construção de conhecimento.

Seguindo esse pensamento, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018) é um documento que estabelece os objetivos e propósitos de aprendizagem que devem ser alcançados pelos alunos e o mesmo documento serve como base para elaboração dos currículos escolares de todo país. Por esse motivo, a documentação fala sobre o processo de democratização do ensino "Além disso, a escola, como espaço de aprendizagem e de democracia inclusiva, deve se fortalecer na prática coercitiva de não discriminação, não preconceito e respeito às diferenças e diversidades." (Brasil, 2018 p.14).

O mesmo documento também aborda a temática importante sobre a educação inclusiva "Igualmente, requer o compromisso com os alunos com deficiência, reconhecendo a necessidade de práticas pedagógicas inclusivas e de diferenciação curricular, conforme estabelecido na Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015)14." (Brasil, 2018, p.16).

Diante dessas constatações de que há leis, documentos e normativas que foram criados para auxiliar as escolas na elaboração de seus currículos, é importante verificar se as leis da

esfera federal dialogam com as leis municipais e estaduais e se na prática, as escolas conseguem realizar a inclusão de forma efetiva.

Nessa perspectiva, a escola tem a função de ser um espaço de acolhimento, respeito e de convivência com as diferenças. Para além disso, o ambiente escolar é o primeiro contato que crianças e adolescentes têm de um modelo que reproduz o cotidiano da sociedade, além de trabalhar questões como regras, deveres, hierarquia e direitos, também há a convivência com pessoas que pensam, agem e são diferentes entre si em todos os sentidos.

Diante desse contexto, é importante destacar que é importante promover a equidade dentro das escolas, em detrimento da igualdade, porque existe uma diferença entre esses dois conceitos. De acordo com o dicionário, a palavra igualdade significa "Falta de diferenças; de mesmo valor ou de acordo com o mesmo ponto de vista, quando comparados com outra coisa ou pessoa…" (Dicio, 2004). Levando esse conceito para o ambiente escolar, todos os alunos recebem o mesmo tratamento, as mesmas atividades e o currículo escolar é desenvolvido de forma igual para todos os alunos. Enquanto o conceito de equidade significa dar às pessoas o que elas precisam para que todos tenham acesso às mesmas oportunidades. (Moragas, 2022).

Logo, entende-se que dentro do espaço escolar é importante promover a equidade para que todas as diferenças sejam abarcadas dentro do processo de ensino e aprendizagem e que dessa forma, todos os estudantes tenham a possibilidade de acesso à educação de forma concreta e efetiva como afirma a BNCC (2018):

> Diante desse quadro, as decisões curriculares e didático-pedagógicas das Secretarias de Educação, o planejamento do trabalho anual das instituições escolares e as rotinas e os eventos do cotidiano escolar devem levar em consideração a necessidade de superação dessas desigualdades. Para isso, os sistemas e redes de ensino e as instituições escolares devem se planejar com um claro foco na equidade, que pressupõe reconhecer que as necessidades dos estudantes são diferentes. (Brasil, 2018, p.15).

Nesse sentido, compreende-se que para de fato ocorrer uma educação que busque a equidade entre todos os estudantes, é preciso levar em consideração que a construção curricular passa por um processo histórico-social em que se determinam quais assuntos deverão ser lecionados em detrimento dos demais.

> Refletir sobre currículo exige entendê -lo como uma construção é uma invenção social, o que torna necessário analisar os valores e os interesses sociais que levam à inclusão e à exclusão de determinados conhecimentos nos processos de escolarização. Em suma, não se pode pensar em uma proposta de currículo escolar sem a intencionalidade dos envolvidos no processo educacional e cientes do contexto social em que estão inseridos, pois este é elaborado tendo como premissa os aspectos sociais, políticos, econômicos, culturais e de formação humana, de acordo com o seu tempo histórico. (Franco, 2020, p.16).

Por esse motivo, é importante que o currículo seja adaptado para abranger a realidade em que a escola está inserida, pois dessa forma, o processo de ensino e aprendizagem ocorrerá de forma significativa.

> O princípio democrático da educação para todos só se evidencia nos sistemas educacionais que se especializam em todos os alunos, não apenas em alguns deles, os alunos com deficiência. A inclusão, como consequência de um ensino de qualidade para todos os alunos, provoca e exige da escola brasileira novos posicionamentos e é um motivo a mais para que o ensino se modernize e para que os professores aperfeiçoem as suas práticas. É uma inovação que implica num esforço de atualização e reestruturação das condições atuais da maioria de nossas escolas de nível básico. (Mantoan, 2000, p.3).

Em concordância com a BNCC, Mantoan (2000) também aborda a importância de uma escola preparada para atender a diversidade que nela existe, pois dessa forma, a escola será um espaço que oferece equidade, pois visa o atendimento de todos os alunos independente de suas especificidades.

O CURRÍCULO CAPIXABA E AS LEIS MUNICIPAIS DE VITÓRIA

Para entender a realidade do município de Vitória, é importante analisar os documentos que norteiam a educação do estado do Espírito Santo. O Currículo Capixaba aborda diversos aspectos sobre a educação especial, dentre eles a obrigação de garantir a inclusão dos alunos, oferecer um currículo adaptado para as necessidades individuais desses alunos e o mesmo fala sobre a importância da educação continuada dos professores que estão em sala de aula:

> A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008) orienta para a necessidade de um direcionamento das práticas escolares que promovam a superação da perspectiva excludente por meio do desenvolvimento de ações acolhedoras das diversidades, respeitando o que é próprio de cada estudante. Inclui um novo olhar sobre o pedagógico, mas também o compromisso com a melhoria das condições de atendimento, ambos desafios ainda a serem superados na maior parte das redes de ensino. No Currículo do Espírito Santo destacamos, ainda, a necessidade de articulação intersetorial, especialmente com a saúde, para garantir estratégias de identificação e intervenção adequadas à situação de cada estudante dessa modalidade. (Espírito Santo, 2018. p.23).

Diante do documento, compreende-se que a rede pública de educação está buscando formas de promover o atendimento desses alunos, porém é preciso analisar se no cotidiano ocorre da forma como está na lei e precisa-se avaliar se as adaptações curriculares ocorrem de forma que este aluno da educação especial se sinta incluído em sala de aula como afirma Gianezelli (2018) em seu texto. Ela afirma que o aluno precisa se sentir acolhido pelo currículo escolar e caso isso seja negligenciado, esses alunos podem evadir da escola. Ela também afirma a importância de os conteúdos serem significativos e terem ligação com o cotidiano vivenciado pelos alunos. Para falar sobre isso, ela cita Sacristán (2000):

> Então, não será fácil melhorar a qualidade do ensino se não se mudam os conteúdos, os procedimentos e o contexto de realização dos currículos. Pouco adiantará fazer reformas curriculares se estas não forem ligadas à formação dos professores. Não existe política mais eficaz de aperfeiçoamento o professorado que aquela que conecta a nova formação àquele que motiva sua atividade diária: o currículo. (Sacristán, 2000, p.10).

De acordo com dados extraídos do censo escolar do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2023), a rede de Vitória apresentou os seguintes números de alunos matriculados na educação especial nos modelos parcial e integral no ano de 2023:

	Creche	Pré-escola	Ensino fundamental anos iniciais.	Ensino fundamental anos finais.
Parcial	287	360	874	769
Integral	55	99	60	51
Total	342	459	934	820

Fonte: INEP, 2023.

Apesar do foco deste trabalho ser em analisar os alunos matriculados nos anos finais do ensino fundamental, é importante observar que no ano passado a rede atendeu o total de 1.735 alunos público-alvo da educação especial, mas para averiguar se de fato, esses alunos estavam amparados pela prefeitura, é necessário verificar o número de professores que atuaram na rede no mesmo ano. De acordo com o portal de transparência do município de Vitória, em 2023 o número de professores da educação especial foi:

Disciplinas	Quantidade de professores
PEB III - Educação Especial - Deficiência Intelectual	385 professores
PEB III - Educação Especial - Altas Habilidades	4 professores
PEB III - Educação Especial – Bilíngue	19 professores
PEB III - Educação Especial - Deficiência Visual	40 professores

Fonte: Portal da Transparência – Vitória ES, 2023.

Observa-se que a rede teve o total de 448 profissionais especializados para atender 1.735 alunos, ou seja, ao dividir o número de alunos para a quantidade de professores de forma igualitária, sem considerar as especificidades de cada segmento da educação especial, cada professor atendeu em torno de 3 a 4 alunos. Logo, os dados indicam que não há um acompanhamento individualizado de cada estudante por um profissional que possui a formação adequada para realizar este atendimento, esse fator pode atrapalhar o desenvolvimento dos alunos que necessitam de um acompanhamento individual. Isso demonstra uma possível dificuldade em concretizar o proposto no currículo do município.

Para mitigar essa ausência de profissionais adequados, a prefeitura de Vitória contratou estagiários de licenciatura para acompanhar os alunos em sala de aula conforme afirma de Souza Leite (2020):

> No caso da cidade de Vitória esse quadro não é diferente. De acordo com a Secretaria Municipal de Educação (SEME), todas as instituições da rede contam com o Atendimento Educacional Especializado (AEE) e os/as estagiário/as, nesse contexto, são contratados/as para realizar o acompanhamento com os/as

> estudantes em sala de aula - quando é o caso do/a estudante frequentá-la regularmente -, auxiliando-os/as na realização das atividades propostas pelo/a docente regente ou na execução de atividades propostas pelos/as professores/as especialistas do AEE. (de Souza Leite, 2020, p.3).

A prefeitura contou com os seguintes números de estagiários vinculados a Secretaria Municipal de Educação (SEME) em 2023 de acordo com o portal de transparência de Vitória:

Divisão dos estagiários	Número de contratados
Estagiário - NV Superior Educação Física	220 professores
Estagiário - NV Superior Geografia	39 professores
Estagiário - NV Superior História	112 professores
Estagiário - NV Superior Letras- Libras - Língua Portuguesa	5 professores
Estagiário - NV Superior Letras - Língua Inglesa	25 professores
Estagiário - NV Superior Letras - Língua Portuguesa	121 professores
Estagiário - NV Superior Letras- Português e Japonês	3 professores
Estagiário - NV Superior Matemática	23 professores
Estagiário - NV Superior Filosofia	3 professores
Estagiário - NV Superior Física	23 professores
Estagiário - NV Superior Letras - Língua Espanhola	15 professores

Estagiário - NV Superior Letras - Língua Francesa	2 professores
Estagiário - NV Superior Pedagogia	585 professores

Fonte: Portal da Transparência – Vitória ES, 2023.

Após essa coleta de dados, observa-se que a rede de Vitória possui o total de 1.176 estagiários para auxiliar as atividades desenvolvidas pelos professores da educação especial. Apesar do número elevado de estagiários, considerando que todos atuaram no auxílio da educação especial nas escolas, percebe-se que o número total ainda não se aproxima do total de alunos público-alvo da educação especial que foram atendidos pela rede municipal de Vitória no ano passado.

Outro ponto importante a ser observado é se houve formações continuadas para auxiliar os estagiários em suas demandas do dia a dia escolar, de acordo com a pesquisa realizada pelo trabalho de Souza Leite de (2020):

> Uma das informações que mais chamou atenção durante a coleta de dados está relacionado com a pergunta feita aos/às licenciandos/as para saber se receberam ou recebem algum tipo de formação/capacitação para realizar o acompanhamento. Todos os/as26 entrevistados/as assinalaram negativamente, ou seja, não é realizado um treinamento ou curso de formação que prepare ou sensibilize os/as licenciando para realização do trabalho. Isso evidencia a lógica que emerge enquanto pano de fundo do programa de estágio da PMV, ora, existe uma diretriz legal que estabelece o acompanhamento individual obrigatório em sala de aula e a forma mais econômica e prática de cumpri-la são os/as estagiários/as. (de Souza Leite, 2020, p. 9).

O trabalho de Souza Leite (2020) traz um panorama preocupante no que tange aos cumprimentos das leis com relação ao atendimento da educação especial. De acordo com a lei 8.829 de 2015 que discorre sobre o Plano Municipal de Educação de Vitória

(PMEV), que tem como objetivo estabelecer as metas a serem alcançadas pelo setor pelos próximos 10 anos, a mesma trata de diversos assuntos relacionados ao tema, incluindo a educação especial. Os dados observados para a elaboração desse texto são de 8 anos após a criação das metas, com relação ao atendimento dos alunos da educação especial o PMEV dedica a meta 4 ao assunto e diz que: "4.6) fortalecer o princípio da Educação Inclusiva promovendo a articulação entre as práticas pedagógicas desenvolvidas no contexto da sala de aula comum e as desenvolvidas no atendimento educacional especializado;" (Vitória, 2015, p.4).

Para que esse objetivo seja alcançado, é importante ressaltar que os profissionais que estão em contato com os alunos precisam ser capacitados para realizar o atendimento dos estudantes e os mesmos precisam de um atendimento individualizado o que não está acontecendo de acordo com os dados levantados referentes ao quantitativos de professores com a qualificação adequada para a quantidade de alunos.

O atendimento individualizado pode não ocorrer, porque um profissional da educação especial precisa cuidar de diversos alunos ao mesmo tempo, quando levamos a questão para os alunos que estudam nos anos finais do ensino fundamental, que é o foco da pesquisa deste artigo, é importante ressaltar que o professor da educação especial que acompanha esses alunos precisa ter contato com no mínimo 8 professores que lecionam suas disciplinas na turma regular para esses estudantes. Esse fator dificulta o acompanhamento do professor especializado devido ao grande volume de disciplinas e professores que ele precisa dialogar, além do fato das adaptações de conteúdos que precisam ser realizadas para todas essas disciplinas.

Outro ponto a ser discutido é a necessidade de formação dos professores e profissionais que atuam nos espaços formais de ensino que é uma das metas que aparece no PMEV (2015) também: "5.7) garantir profissionais com formação específica para atender a demanda de educação especial e promover a formação continuada

desses e demais profissionais;" (Vitória, 2015, p.5). Como já foi falado, anteriormente, os profissionais que estão em sala de aula, acompanhando a rotina escolar dos alunos, em sua maioria são estagiários que não possuem a formação adequada para atender as demandas dos alunos em sala de aula.

E por esse motivo é importante que a prefeitura invista em formações e treinamentos para que esses profissionais possam atender da melhor forma possível os estudantes conforme está previsto no PMEV (2015) é: "15.4) implementar programas específicos para formação de trabalhadores(as) da educação para a educação especial;" (Vitória, 2015, p.7), dessa forma os profissionais teriam melhor desempenho em seu cotidiano escolar.

Sem o aprimoramento dos profissionais que estão trabalhando na educação especial, torna-se difícil desenvolver um trabalho sólido e eficaz com os alunos público-alvo o que contribui para que se torne mais difícil alcançar outra meta do PMEV (2015) que afirma: "7.6) desenvolver indicadores específicos de avaliação da qualidade da educação especial, no que diz respeito ao acesso e às condições de permanência dos(as) estudantes com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades;" (Vitória, 2015, p.5).

Para que ocorra avaliações de qualidade com relação à educação especial é indispensável o investimento em profissionais qualificados e em formações para os professores e estagiários que acompanham a rotina escolar desses alunos.

A SEME de Vitória disponibiliza em seus documentos oficiais as Diretrizes Curriculares do Ensino Fundamental e da Educação de Jovens e Adultos (EJA) que amparam o trabalho do professor em sala de aula. Esse documento com relação à educação especial afirma que os alunos possuem direito a:

> I - Currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;
> II - Terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude

> de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados;
> III - professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns;
> IV - Educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora [...]. (Vitória, 2020 p.55).

Na prática, a prefeitura realizou investimentos para que os alunos com deficiência, inclusive os mais comprometidos, tivessem equidade dentro das escolas com a aquisição da plataforma TIX letramento:

> TiX Letramento é um teclado inteligente que pode ser acionado de diferentes formas pelo estudante, até mesmo com um piscar de olhos. A atual gestão adquiriu 54 kits de acessórios que auxiliam no uso da plataforma, contemplando 53 unidades de ensino que realizam o Atendimento Educacional Especializado (AEE) e a sede da Secretaria Municipal de Educação. (Terra, 2023).

Além disso, a prefeitura investiu na ampliação do curso de Línguas Brasileiras de Sinais (LIBRAS).

> Atendendo às Diretrizes da Política Nacional de Educação Inclusiva, a Secretaria Municipal de Educação implantou na rede de ensino de Vitória, em 2008, a Política de Educação Bilíngue para os alunos surdos. (...) Atualmente, sete escolas municipais possuem uma equipe de professores bilíngues, instrutores e professores de Libras, além de tradutores e intérpretes (Libras-Língua Portuguesa-Libras). Essas escolas são referências para matrícula de alunos com surdez. (Nader, 2024).

Ao analisar os investimentos voltados para a educação especial e o currículo proposto para os anos finais, pode-se observar que a SEME está trabalhando para que a educação especial tenha a devida atenção nos espaços escolares, porém ainda há um longo trajeto a ser percorrido para que de fato todos os alunos tenham acesso ao direito de equidade, pois uma rede municipal que possui mais de 800 alunos da educação especial somente nos anos finais ter apenas 53 TIX Letramento e sete escolas de referências para LIBRAS é um dado preocupante, pois revela que uma parcela do grupo está , de fato, tendo a oportunidade de em seu cotidiano ter contato com todas as ferramentas disponibilizadas pela prefeitura para ampliar o seu desenvolvimento global.

É preciso que sejam ampliados os investimentos para que o currículo proposto para os anos finais possa ser cumprido de forma integral.

CONCLUSÃO

Diante dos elementos apresentados, pode-se concluir que a rede municipal de Vitória (ES) realizou melhorias na infraestrutura das escolas para que o processo de ensino e aprendizagem dos alunos da educação especial ocorresse de forma global. Porém, os investimentos não contemplam todas as instituições de ensino, logo, uma parcela desses alunos não possui a estrutura adequada que oportunize o processo educacional dos mesmos. No entanto, é importante destacar que a prefeitura se preocupa com a educação especial devido ao seu currículo desenvolvido para nortear e amparar os professores que acompanham esses alunos nas escolas, o material permite que, dentro das possibilidades, o atendimento desses estudantes seja realizado da melhor forma possível dentro da rede.

Além disso, Vitória se destaca, no Espírito Santo, como a melhor rede de ensino da Grande Vitória, porém, ainda há muito que evoluir para que os alunos da educação especial tenham um

acompanhamento adequado para o progresso deles. Para melhorar o atendimento dos alunos público-alvo, é importante que se invista em tecnologias e recursos para facilitar o processo de ensino e aprendizagem dos mesmos.

Associado a isso, também é indispensável a formação continuada dos professores da educação especial assim como a contratação de mais docentes qualificados para auxiliar os alunos dentro das salas de aulas regulares, porque dessa forma, os profissionais terão maior embasamento teórico para realizar a adaptação do currículo implementado pela escola, além de rever e melhorar as suas práticas e metodologias de ensino.

Além disso, é importante ratificar que o acesso à escola é um direito de todos os cidadãos como foi apontado ao longo do texto e é dever da máquina pública ofertar mecanismos como ampliação de vagas, criação de novas escolas, contratação de mais funcionários, entre outros elementos para que todos tenham acesso ao espaço escolar e, principalmente, os alunos da educação especial. Assim, os currículos estarão cada vez mais alinhados às legislações vigentes e oportunizando uma aprendizagem equitativa.

REFERÊNCIAS

ABDALLA, Maria de Fátima Barbosa; DE ALMEIDA, Patrícia Cristina Albieri. **Formação de Professores no Brasil e na América Latina na perspectiva da educação inclusiva**. Revista Formação em Movimento, v. 2, n.4, p. 575-596, 2020.

APPEL, V. Censo 2022: **infraestrutura escolar apresenta pequena melhora em comparação com ano anterior. Associação dos Membros dos Tribunais de Contas do Brasil**. Brasília, 2023.

ARROYO, M. G. (2010). **Políticas educacionais e desigualdades: à procura de novos significados**. *Educação & Sociedade*, *31*, 1381-1416.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidente da República, [2016].

BRASIL. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep)**. Resumo Técnico : Censo Escolar da Educação Básica 2023.

BRASIL, Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015. **Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência).**

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

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **LDB - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996**.

BRASIL. Ministério da Educação. **O Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas**. Brasília, Df: MEC, 2007a.

CLEMENTINO, Ana Maria; VIEIRA, Lívia Fraga. **Carreira e Avaliação Docente na Educação Básica no Brasil: Emergência de Novo Profissionalismo**. Sisyphus—Journal of Education, v. 8, n. 1, p. 55-78, 2020.

DE ORNELLAS, Janaína Farias; CRISTEINSEN SILVA, Luana. O ENSINO FUNDAMENTAL DA BNCC: proposta de um currículo na contramão do conhecimento. **Revista Espaço do Currículo**, v. 12, n. 2, 2019.

DE SOUZA LEITE, Lucas; DE FREITAS, Marcone Henrique. EDUCAÇÃO E INCLUSÃO NA PERSPECTIVA DOS (AS) ESTAGIÁRIOS (AS) DA PREFEITURA MUNICIPAL DE VITÓRIA-ES (PMV). **Anais do Seminário Nacional de Educação Especial e do Seminário Capixaba de Educação Inclusiva**, v. 3, n. 3, 2020.

DURLI, Zenilde; SCHNEIDER, Marilda Pasqual. **Regulação do currículo no Ensino Fundamental de 9 anos**. **Contrapontos**, v. 11, n. 02, p. 170-178, 2011.

ESPECIAIS, E. (1994). **Declaração de Salamanca**. *Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades*.

ESPÍRITO SANTO. **Currículo do Espírito Santo.** Vitória. 2018.

FRANCO, S. A. P., Rocateli, A., Barbosa, P. C. G. R. dos S., Ferreira, D. C. R. R., & Santos, A. R. de J. (2020). **Currículo escolar: uma construção histórica, teórica e ideológica**. *Argumentos Pró-Educação*, *5*.

GIANEZELLI, Ghane Kelly. REFLEXÕES SOBRE A INCLUSÃO: O DIREITO A UMA EDUCAÇÃO DE QUALIDADE. **Anais do Seminário Nacional de Educação Especial e do Seminário Capixaba de Educação Inclusiva**, v. 2, p. 904-910, 2018.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. Editora Atlas SA, 2002.

Mantoan, M. T. E. (2000). **Educação para todos: desafios, ações, perspectivas da inclusão nas escolas brasileiras.** *ETD-Educação Temática Digital*, *1*(3).

MORAGAS, J. V. **Diferença entre Igualdade e Equidade**. Tribunal de Justiça do Distrito Federal e dos Territórios. Brasília, 2022.

NADER, E. **Rede municipal oferece Educação Bilíngue para alunos surdos.** Vitória, 2024.

NUNES, Julia. **Veja as profissões com os piores salários do Brasil; professor de pré-escola lidera a lista.** G1 17 de outubro de 2023.

PREFEITURA MUNICIPAL DE VITÓRIA. **Portal de Transparência: pessoal por cargo**.

ROPOLI, Edilene Aparecida; MANTOAN, Maria Teresa Eglér; SANTOS, Maria Terezinha da Consolação Teixeira dos; MACHADO, Rosângela. **A educação especial na perspectiva da**

inclusão escolar. A escola comum inclusiva. Brasília: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Especial, 2010.

SACRISTÁN, Gimeno J. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. Tradução Ernani F. da F. Rosa. – 3ª. Ed. – Porto Alegre: Artmed, 2000.

SANTOS, Emily. **11% das crianças e adolescentes estão fora da escola no Brasil, aponta pesquisa do UNICEF**. 15 setembro de 2022. G1.

TERRA. **Vitória é o 1° lugar em educação entre as capitais do Brasil na atualidade.**

Vieira, I. D. S. (2020). **Movimentos formativos e políticos da gestão de educação especial no estado do Espírito Santo.**

VITÓRIA. **Diretrizes Curriculares do Ensino Fundamental e da Educação de Jovens e Adultos**. 2. ed. Prefeitura Municipal de Vitória. Secretaria de Educação de Vitória/ Coordenação Adriana Sperandio, Janine Mattar Pereira de Castro, Ângela Francisca Caliman Fiorio, Maristela Gatti Piffer. Vitória: Secretaria de Educação de Vitória (SEME), 2020.339 p; il.; 21 x 29,7 cm.

VITÓRIA. **Lei n. 8.829 de 25 de junho de 2015. Institui o Plano Municipal de Educação de Vitória.** Vitória, 2015.

CURRÍCULO DO ESPÍRITO SANTO: UMA REFLEXÃO SOBRE A EDUCAÇÃO ESPECIAL NA ETAPA DA EDUCAÇÃO INFANTIL[1]

Camila dos Reis Morgado Amorim
Silvia Oliveira Fonseca
Theophilo Rosa Rodrigues Braga
Aldieris Braz Amorim Caprini

INTRODUÇÃO

O Currículo do Espírito Santo (Currículo do ES) é um documento que orienta a prática docente com o objetivo de promover a inclusão e a equidade na educação em todo o estado. Esse currículo busca consolidar a educação estadual garantindo uma oferta igualitária de ensino que respeite a diversidade regional e as características dos estudantes. Enquanto reflexo de políticas públicas, contempla as especificidades do território, de seus profissionais e, principalmente, dos estudantes que compõem a rede educacional.

Instituído pela Resolução do Conselho Estadual de Educação do Espírito Santo (CEE-ES) nº. 5.190/2018, o Currículo do Espírito Santo organiza os direitos e objetivos de aprendizagem em áreas de conhecimento que abrangem desde a Educação Infantil até o Ensino Médio, garantindo a aplicabilidade nas redes municipais, estadual e privadas do Espírito Santo. Contudo, nos casos de sistemas próprios de ensino, cabe aos respectivos Conselhos Municipais de Educação a aprovação e homologação do currículo.

O Currículo do Espírito Santo é orientado pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento que apresenta diretrizes

[1] https://doi.org/10.51795/9786526521755389414

pedagógicas para sua implementação, complementando o que está previsto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, art. 26), que estabelece:

> Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a serem complementados em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, aplicáveis pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos (Brasil, 1996).

No Brasil, a educação especial, ampliada pela Lei Brasileira de Inclusão (LBI, 2015) e pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), exige um currículo que atenda às demandas da diversidade escolar, promovendo práticas pedagógicas que assegurem o desenvolvimento de todos os estudantes, independentemente de suas necessidades e identidades. Segundo Freire (1996), a educação deve ser entendida como um ato político no qual o currículo desempenha um papel fundamental ao oferecer aos educandos meios de se inserirem criticamente na sociedade. A inclusão, portanto, não se limita à mera integração de alunos com deficiência, mas à construção de um ambiente educacional que valorize a diversidade em todas as suas formas.

Ainda que a legislação forneça diretrizes importantes para a educação especial, Santos (2020) e Mantoan (2003) reforçam que a necessidade da efetivação dessa inclusão no cotidiano escolar depende de uma transformação profunda nos currículos. Um currículo inclusivo deve contemplar diferentes dimensões da diversidade, desde aspectos culturais e regionais até necessidades específicas dos alunos, como deficiência, altas habilidades ou superdotação, conforme previsto na Lei de Diretrizes e Bases (Brasil, 1996).

Por conseguinte, considerando a necessidade, neste trabalho, de delimitar uma etapa do ensino para figurar como espaço do objeto de análise, chegou-se à etapa da Educação Infantil como

processo a ser abordado, dado que dois dos autores (Fonseca e Amorim), além de possuírem vivências e formação nessa área, trabalham com crianças dessa faixa etária. Acrescem-se a isso, ainda, as leituras no decurso da própria pós-graduação que despertaram, nos autores deste trabalho, o interesse em consolidar essa delimitação, a saber, a modalidade da Educação Especial na etapa da Educação Infantil.

Assim, ao analisar o Currículo do Espírito Santo, este trabalho pretende responder à seguinte questão: **O Currículo do Espírito Santo atende às especificidades da Educação Infantil na modalidade da Educação Especial?**

A partir dessa pergunta, busca-se investigar se/e como as práticas pedagógicas previstas no documento incentivam a inclusão de todos os estudantes na etapa da Educação Infantil, promovendo uma convivência colaborativa no ambiente escolar. Tal questionamento conduz ao objetivo geral deste estudo, refletir sobre o Currículo do Espírito Santo e sobre como ele propõe orientações pertinentes às especificidades da etapa da Educação Infantil na modalidade da Educação Especial numa perspectiva inclusiva.

Ao serem observadas, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010) fazem perceber que sua proposta aponta, nessa etapa da Educação Básica, para uma prática pedagógica que considere, além da função pedagógica, a função sociopolítica. Para alcançar esse propósito, toda prática dentro da escola deve assegurar à criança não só o acesso aos processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, como também, através de suas metodologias, o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com seus pares. A prática pedagógica nessa etapa da vida do estudante deve respeitar especificidades regidas por princípios éticos, políticos e estéticos, amplamente revisitados pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010) e, mais recentemente, na Resolução CNE/CEB nº 1, de 17 de outubro de 2024.

Deve-se ressaltar, contudo, que não é objetivo deste trabalho discutir as especificidades da Educação Infantil, mas apenas analisar se existem orientações para essa etapa, com o devido respeito à sua singularidade, no documento curricular norteador capixaba.

Como desdobramentos do objetivo geral, chega-se aos objetivos específicos:

1. Analisar o Currículo do Espírito Santo em face dos documentos norteadores (legais e infralegais) que tratam da inclusão.

2. Investigar como as diversidades são consideradas no documento norteador estadual, na Educação Infantil.

3. Comparar como as políticas públicas, referenciadas nos documentos norteadores nacionais, são desenhadas no Currículo do Espírito Santo.

Por isso, é preciso considerar que a Educação Especial é um desafio que exige, além da implementação de políticas públicas, uma reformulação do entendimento sobre o papel do currículo na promoção da equidade. Como ressalta Costa (2012), a simples existência de dispositivos legais não garante a efetivação da inclusão. É preciso que as escolas e seus profissionais se apropriem dessas políticas e as transformem em ações pedagógicas concretas, que respeitem as especificidades de cada aluno.

Partindo da premissa de que a inclusão não é um ato isolado, mas o resultado de uma série de práticas e políticas que se articulam em torno de um currículo que respeita as identidades e potencialidades de todos os estudantes, busca-se analisar como o Currículo do Espírito Santo se alinha às diretrizes nacionais da educação especial na educação infantil, estabelecendo conteúdos mínimos para essa etapa, de modo a garantir uma formação básica comum e o respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais.

A ideia de possuir um currículo próprio nasce do interesse em dar visibilidade às identidades que se formam no contexto escolar. No entanto, é preciso considerar que, como enfatiza Paulo Freire (1993, p.

25), “não basta dizer que a educação é um ato político, assim como não basta dizer que o ato político é também educativo. É preciso assumir realmente a politicidade da educação”. Dessa forma, é essencial pensar os currículos sob a perspectiva da inclusão, buscando, desse modo, a promoção da justiça social e da equidade.

Segundo Mantoan (2003, p. 17), “a distinção entre integração e inclusão é um bom começo para esclarecermos o processo de transformação das escolas, de modo que possam acolher, indistintamente, todos os alunos, nos diferentes níveis de ensino.” Assim, a inclusão não se restringe apenas à inserção de alunos com deficiência, mas também envolve o reconhecimento e a valorização de todas as esferas identitárias presentes na comunidade escolar.

Nessa perspectiva, a autora ensina que um currículo inclusivo vai além da integração de alunos com deficiência; ele precisa ser construído com base em princípios que fomentem a participação ativa e equitativa de todos os estudantes. A inclusão escolar, portanto, exige um currículo que reconheça e respeite as diferenças e busque superar as barreiras que historicamente excluem estudantes das mais diversas esferas.

Ao analisar os documentos oficiais, este estudo pretende observar se o Currículo do Espírito Santo incentiva a inclusão dos estudantes de maneira eficaz ou se permanece apenas no campo teórico, sem uma aplicação prática consistente.

A pesquisa busca compreender até que ponto o currículo estadual incentiva práticas pedagógicas inclusivas ou se ainda enfrenta desafios conceituais e estruturais que dificultam a sua implementação nas escolas. Como destacam Inocente, Royer e Oliveira (2018, p. 93), "os esforços para uma educação inclusiva caminham lado a lado com a construção de um currículo inclusivo".

METODOLOGIA

Paulo Freire (1996, p. 16) argumenta que “não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino”, ressaltando a importância de um

currículo que contemple a reflexão crítica dos educandos acerca das suas realidades sociais.

Quanto à abordagem, será utilizada neste trabalho a pesquisa qualitativa, buscando compreender como os documentos norteadores fomentam a tratativa do tema educação especial e sua materialização no ambiente educacional.

A fim de contemplar as questões trazidas na justificativa, será realizada uma análise documental dos principais textos normativos que orientam a educação no Estado do Espírito Santo, com ênfase no Currículo do Espírito Santo. Este documento norteador será examinado à luz das Diretrizes Nacionais para a Educação Inclusiva, conforme preconizado pela Lei Brasileira de Inclusão (LBI – Lei 13146/2015) e pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Quanto à sua natureza, a pesquisa será aplicada, visando a observação de questões sociais que envolvem a problemática da diversidade. Quanto aos objetivos da pesquisa, serão exploratórios, uma vez que partem de um tema a ser explorado entre a realidade dos currículos e sua convergência/divergência em relação ao regramento legal.

Considerando-se que o tempo da pesquisa perpassará por diferentes momentos, tem-se que esta será uma pesquisa longitudinal.

As fontes utilizadas, tendo em vista o caráter bibliográfico da pesquisa, serão documentos oficiais emitidos pela Secretaria de Estado da Educação do Espírito Santo e demais documentos legais e infralegais que propiciem uma análise pormenorizada da inclusão no currículo.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA E LEGAL

A Educação, antes que qualquer processo de ensino, é um ato político. Educar significa descortinar verdades e oferecer ao educando meios de inserir-se no mundo e exigir da sociedade direitos e garantias à luz da sua realidade vivida. Por isso, discutir

o currículo é tarefa permanente, uma vez que nele se alicerça a base principal do processo educativo.

A diversidade do currículo na perspectiva inclusiva na modalidade da Educação Especial é um tema que ganha cada vez mais relevância no campo da educação. A inclusão escolar visa garantir o direito de todos os estudantes a uma educação de qualidade, respeitando suas diferenças e necessidades individuais.

Outro aspecto a ser considerado é o papel da tecnologia na promoção de um currículo inclusivo. Ferramentas tecnológicas podem auxiliar na adaptação dos materiais didáticos e na personalização do ensino, tornando-o mais acessível para alunos com necessidades específicas. Conforme Rocha e Miranda (2009, p. 27), as tecnologias assistivas aliadas ao ensino "[…] proporcionam à pessoa com deficiência maior independência, qualidade de vida e inclusão social [...]" o que permite uma "[…] ampliação de sua comunicação, mobilidade, controle de seu ambiente, facilitando o desenvolvimento de habilidades e de condições para seu aprendizado, trabalho e integração com a família, amigos e sociedade". Assim, é fundamental considerar a participação ativa da comunidade escolar na construção de um ambiente inclusivo.

Os responsáveis pelos alunos com necessidades específicas, os gestores escolares e outros membros da comunidade escolar – bem como políticos, ONGs, Conselhos – também devem estar inseridos no processo de inclusão a ser desenvolvido pela escola. Cada um deles, a seu modo, contribuirá para "[…] a aprendizagem de valores e atitudes positivas que visam `a aceitação, ao respeito e à valorização das diferenças e potencialidades de cada educando, tanto no âmbito escolar, quanto no familiar e social" (Ribeiro, Lima e Santos, 2019, p. 93).

Para Mantoan (2003, p. 37) "a descentralização da gestão administrativa é condição para que se promova maior autonomia pedagógica, administrativa e financeira de recursos materiais e humanos das escolas [...]" e ela só pode ocorrer "[…] por meio da atuação efetiva dos conselhos, dos colegiados e das assembleias de pais e de alunos".

Entretanto, é preciso considerar que

> problemas conceituais, desrespeito a preceitos constitucionais, interpretações tendenciosas de nossa legislação educacional e preconceitos distorcem o sentido da inclusão escolar, reduzindo-a unicamente à inserção de alunos com deficiência no ensino regular. Essas são, do meu ponto de vista, grandes barreiras a serem enfrentadas pelos que defendem a inclusão escolar, fazendo retroceder, por sua vez, as iniciativas que visam à adoção de posições inovadoras para a educação de alunos em geral (Mantoan, 2003, p. 22).

A inclusão educacional de todos os estudantes, sejam do ensino regular, quanto do público-alvo da Educação Especial, é um desafio contínuo que exige mudanças estruturais no sistema educacional e nos paradigmas da forma como concebemos o ensino e a aprendizagem. Exige, ainda, uma análise pormenorizada do currículo à luz da legislação vigente, de maneira que os educandos tenham seus direitos preservados. Por isso, considerar que políticas públicas são voltadas para a educação inclusiva é um espectro necessário para análise do tema.

As políticas públicas visam garantir que todas as escolas tenham condições de implementar práticas inclusivas. Entretanto, é preciso pensar qual projeto inclusivo será esse, especialmente porque

> Um projeto educacional inclusivo não se realizará com base apenas na aplicação dos dispositivos legais. Mas, como decorrente da implementação das políticas públicas de educação advindas desses, dos movimentos em prol da educação, da escola pública, da conscientização de sua importância por parte dos profissionais da educação, com ênfase nesse momento, nos profissionais da educação (Costa, 2012, p. 103).

Esses questionamentos – entraves a um projeto educacional verdadeiramente inclusivo – decorrem da "[…] disparidade entre o discurso político de educação para todos e o caráter precário das condições que ancoram essa educação" (Miranda, Galvão Filho,

2012, p. 264), contextos indissociáveis para a garantia de uma educação inclusiva com qualidade e dignidade.

REFERENCIAL

O processo formativo que abrange a educação escolar por meio do ensino tem por fim o desenvolvimento do educando. No entanto, antes de preconizar sua finalidade, precisamos sistematizar como alcançá-lo.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº. 9294/1996 organizou em seu título 5º, capítulos 1 e 2, a educação nacional em níveis e modalidades de ensino. A composição dos níveis estabeleceu-se em educação básica (educação infantil, ensino fundamental e ensino médio) e educação superior.

A Educação Especial, objeto de estudo deste trabalho, toma forma no documento no capítulo V, assim se definindo, de acordo com o art. 58: "entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação". Guiando-se por documentos que a precederam, a LDB normatiza o que a Constituição Federal Brasileira de 1988, em relação à educação, preconiza como direito de todos.

A Educação Inclusiva é uma luta política que reconhece a Educação Especial como modalidade de ensino e visa assegurar e promover a inclusão da pessoa com deficiência. Em 2015 foi promulgada a Lei nº. 13146, também conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência, definindo assim seu público-alvo no art. 2º:

> Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas (Brasil, 2015).

A referida lei contribuiu para assegurar e promover condições de igualdade, direitos e liberdades fundamentais da pessoa com deficiência. Vale ressaltar que embora a LBI tenha ampliado a diversidade de pessoas definidas como deficientes, garantindo seus direitos sociais, a LDB ainda delimita seu público para Atendimento Educacional Especializado.

A LBI dedica o capítulo IV à educação. A partir do artigo 27 ela garante um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, promovendo o aprendizado ao longo de toda a vida. Assim, busca garantir o desenvolvimento máximo possível dos talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais de cada indivíduo, respeitando suas características, interesses e necessidades de aprendizagem. Para isso, proporciona o aprimoramento dos sistemas educacionais e a elaboração de um projeto pedagógico que institucionaliza o atendimento educacional especializado.

Definindo a quem se destina e os fins a serem assegurados, a norma estabelece, no artigo 28, a adoção de medidas individualizadas e coletivas em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social dos estudantes com deficiência. Essas medidas incluem o planejamento de estudo de caso, a elaboração de plano de atendimento educacional especializado, a organização de recursos e serviços de acessibilidade, bem como a disponibilização e a utilização pedagógica de recursos de tecnologia assistiva.

Segundo Mantoan (2003) a definição de educação inclusiva pode ser a de uma escola única, onde a cooperação permita que as diferenças se complementam através dos talentos individuais dos mais diversos através de um sistema de ensino cuja palavra-chave é interação, onde todos são coautores dos processos educativos, abolindo toda prática injusta, discriminatória ou excludente. Assim, a garantia da educação de qualidade deve ser a base de qualquer política norteadora que deseja promover uma sociedade equitativa.

Nesse sentido, é preciso institucionalizar um currículo que preconize práticas pedagógicas comprometidas com a inclusão e que assegure que as diferenças sejam respeitadas e trabalhadas de acordo com a necessidade individual por meio de ações acolhedoras, e do respeito ao que é próprio de cada indivíduo, inclusive com flexibilização e adaptações do currículo.

González delineia os movimentos da escola inclusiva e define políticas para a melhoria da educação básica que corresponda às necessidades, interesses e problemas reais dos participantes do processo de aprendizagem.

> As demandas sociais, atualmente, direcionam-se para o estabelecimento de mecanismos que correspondam à diversidade. Portanto, não é questão de proporcionar ou não uma educação inclusiva, mas como levar à prática desse tipo de educação de forma que possa aumentar o êxito de todas as crianças que chegam à escola. (González, 2002, p. 120).

O instrumento para esta escola que se movimenta em direção à inclusão e que ofereça respostas às necessidades de todos os seus alunos é o currículo, isso porque "o enfoque da inclusão nessa perspectiva curricular tem como eixo fundamental a compreensão das dificuldades dos alunos por meio de sua participação na experiência escolar" (González, 2002, p. 122).

Os documentos norteadores da modalidade da educação especial apontam âmbitos de alcance, diretrizes normatizadoras e fins da Educação Especial e Inclusiva, mas é no chão da escola, onde ocorrem os desafios para sua efetivação. Por isso, esses caminhos para a efetivação de uma educação inclusiva para além das linhas legislativas tem como primeiro passo o entendimento que a educação é um direito de todos.

O Currículo do Espírito Santo, estudo desta pesquisa, norteia as ações de ensino-aprendizagem nas escolas de todas as etapas de ensino, mas pretendemos delimitar nossas considerações na etapa da Educação Infantil.

O Currículo do Espírito Santo em sua teoria propõe nortear propostas pedagógicas de redes públicas e privadas, a seleção de materiais didáticos, bem como as práticas avaliativas e os processos formativos para professores.

Sua elaboração perpassa os caminhos mais diversos das bases legais que legitimam as políticas públicas educacionais, tais como a Declaração Universal dos Direitos Humanos, a Constituição da República Federativa do Brasil e a Base Nacional Comum Curricular, dentre outros.

Logo em sua introdução, em "Educação e as Diversidades", o Currículo do Espírito Santo promete um olhar para o diverso, não excludente e nem puramente isolado com vistas a garantir o direito de todos à educação, tendo em conta a política pelo reconhecimento e fortalecimento das modalidades elencadas na Lei de Diretrizes e Bases, historicamente relegadas a segundo plano em nosso solo e em todo o país.

> Nesse sentido, o Currículo do Espírito Santo aponta para uma proposta que atenda a essa universalidade, mas que reconhece, respeita e valoriza as diversidades e singularidades que são próprias de cada modalidade, visando contribuir para a garantia do direito fundamental à educação de qualidade para todos os estudantes de nosso território, indo ao encontro das perspectivas trazidas pelas Diretrizes Nacionais para a Educação Básica: Diversidade e Inclusão. (Espírito Santo, 2018, p. 29).

Para a análise do material da pesquisa, serão considerados os conceitos teóricos de Educação Especial e Educação Inclusiva, levantados no referencial que são abordados de forma padronizada e sucinta no documento. É necessário deixar explícita a desconsideração das especificidades das etapas do ensino ao se tratar da Educação Especial, considerando que cada etapa da Educação Básica é definida por sua finalidade específica, princípios, objetivos e diretrizes educacionais, conforme dispõe a Lei nº 9.394/ 96, a saber:

> Na Educação Básica, o respeito aos estudantes e a seus tempos mentais, socioemocionais, culturais, identitários, é um princípio orientador de toda a ação educativa. É responsabilidade dos sistemas educativos responderem pela criação de condições para que crianças, adolescentes, jovens e adultos, com sua diversidade (diferentes condições físicas, sensoriais e socioemocionais, origens, etnias, gênero, crenças, classes sociais, contexto sociocultural), tenham a oportunidade de receber a formação que corresponda à idade própria do percurso escolar, da Educação Infantil, ao Ensino Fundamental e ao Médio (Brasil, 2013, p. 43).

O objetivo da Educação Infantil é o desenvolvimento integral da criança até 5 (cinco) anos de idade, em seus aspectos físico, afetivo, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade como relata as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica: Diversidade e Inclusão. O acolhimento da pluralidade e da singularidade do público-alvo da Educação Infantil revela a necessidade de reconhecer as crianças nas suas especificidades mentais, socioemocionais, culturais, identitárias, como um princípio orientador de toda prática pedagógica.

Nessa etapa da Educação Básica, além do cuidado e da educação, é preciso valorizar a aprendizagem para a conquista da cultura da vida, com propostas pedagógicas que considerem o currículo como conjunto de experiências em que se articulem os saberes da socialização e do conhecimento.

A brevidade e universalidade com que a modalidade da Educação Especial foi abordada em todas as etapas da Educação Básica no Currículo do Espírito Santo reflete uma provável cultura engessada e padronizada de aplicabilidade das práticas inclusivas na rede. É evidente que em cada etapa há considerações a serem previstas e direcionadas como assim propõe o documento, o de ser um referencial norteador em todo Estado.

De acordo com o Decreto Federal nº. 7.611/2011 (Brasil, 2011), são considerados público-alvo da educação especial às pessoas com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e com altas

habilidades ou superdotação. Os objetivos na modalidade da Educação Especial não se diferem dos da educação em geral. Há que se considerar que está previsto atendimento de acordo com as diferenças individuais do estudante, mas não dita como nem considera estratégias, delegando adaptação de cada sistema educativo.

A Emenda Constitucional nº. 14/1996 estabelece que os municípios devem atuar prioritariamente no Ensino Fundamental e na Educação Infantil. Portanto, no caso da etapa abordada neste trabalho, a Educação Infantil, a responsabilidade pelas adaptações recomendadas no Currículo do Espírito Santo recai diretamente sobre os municípios.

A Resolução CNE/CEB nº. 02/2001 (Brasil, 2001) aponta a necessidade de adaptação e flexibilização do currículo, por meio de recursos didáticos, metodologias e processos avaliativos adequados às características e necessidades de aprendizagem de cada criança da Educação Infantil público-alvo da Educação Especial para que ocorra, de fato, a inclusão. À municipalidade também compete garantir a formação continuada dos professores e das equipes das unidades de ensino sobre o processo de inclusão, bem como prover a infraestrutura adequada para atender às necessidades dos estudantes com deficiência. Isso inclui garantir todas as prerrogativas previstas no Estatuto da Pessoa com Deficiência, instituída pela Lei Federal Nº. 13.146/2015 (Brasil, 2015), como acessibilidade, eliminação de barreiras, comunicação adaptada, mobiliário adequado e a disponibilização de profissionais de apoio escolar. Além disso, é fundamental não apenas garantir o acesso por meio das matrículas, mas também pensar nas condições de permanência desses estudantes, mantendo o foco na qualidade do ensino e nas diretrizes pedagógicas aplicáveis no Currículo.

ANÁLISE

O Currículo do Espírito Santo, no caderno de Educação Infantil, inicia explorando o processo inclusivo já nas primeiras páginas, em texto do Secretário de Educação à época. A proposta reside na construção de um currículo "contemporâneo, capaz de responder aos desafios da sociedade atual e promover uma educação mais justa, democrática, **inclusiva e com equidade**" (grifo nosso).

Na apresentação do material o sentido restrito do termo é expandido visando a "inclusão daqueles que historicamente foram subtraídos dos direitos mais essenciais, de modo que todos, indistintamente, são mais do que bem-vindos às escolas capixabas: são essenciais", oferecendo, assim, uma possível prévia de propostas e temas que porventura possam ser tratados no respectivo caderno, tais como a pluralidade social.

No entanto, ainda na apresentação, o caderno informa que "a pluralização, soma de singularidades, constitui a nossa ideação principal" o que, ao ver da apresentação, culminaria no "acesso e, enfaticamente, no favorecimento da permanência na escola, erradicando a evasão escolar". Há, aqui, uma clara distorção do aspecto inclusivo. A presença da pluralidade humana no ambiente escolar, inicialmente promovida por meio da matrícula, não garante, por si só, uma inclusão efetiva. Ademais, dada a possibilidade real de exclusão que esses estudantes podem sofrer, é preciso, conforme diz González (2002, p. 174-175) "um sistema capaz de atender à diversidade no âmbito educativo, derivada de fatores sociais, econômicos, culturais [...]" de forma que haja "estratégias de adaptação e diversificação curricular [com] adoção de um currículo flexível e diferenciado, uma estrutura organizativa, dinâmica e aberta, e uma metodologia individualizada". Isso permite admitir, portanto, que o mero acesso ao ambiente escolar não culmina no processo de inclusão e, tampouco, de permanência e êxito.

No capítulo 3 do caderno, que trata das concepções de currículo, a ideia de inclusão avança no sentido das pluralidades e individualidades, ao situar a educação inclusiva como um movimento em que "todos tenham assegurados seus direitos de acesso, permanência e aprendizagem [...] em processos educativos que considerem as necessidades ímpares de cada um". O documento ainda segue dando pistas de como o processo educativo inclusivo contemporâneo deve ser feito, tais como "revisão de espaços, investimento na formação docente, melhoria nas condições de infraestrutura e adaptações curriculares que promovam a inclusão". E segue afirmando que

> São necessárias, ainda, adequações didático-metodológicas a serem produzidas em documentos posteriores, durante as formações docentes e contextualizações nos projetos das escolas, de modo a registrar práticas orientadoras que considerem atividades e estratégias diversificadas para o acesso ao conhecimento e o desenvolvimento das competências (Espírito Santo, 2018, p. 19).

Nessa perspectiva, considerar as práticas orientadoras e as formações docentes, especialmente nos momentos de planejamento, são situações relevantes para o desenvolvimento do trabalho pedagógico inclusivo. González afirma que o especialista em educação especial – nome dado por ele ao professor conhecido como Atendimento Educacional Especializado (AEE) no Brasil – "integrará, a partir da sua ação como especialista, a ajuda ao professor-orientador para o desempenho de sua função [...]" (2002, p. 228).

O autor afirma ainda que "a mera descrição de funções não é suficiente se não for construída uma crescente relação e um encontro profissional professor orientador-professor de apoio, baseados na colaboração, responsabilidade e motivação" (González, 2002, P. 229).

Assim, é preciso considerar que a mera existência de um professor especializado não garante o aprendizado aos alunos com necessidades específicas. Há, nesse sentido, a urgência de

comunhão entre os especialistas, os recursos adequados, a realidade a ser adaptada, a dinâmica das turmas e sua inter-relação com o aluno alvo do Atendimento Educacional Especializado, bem como o trabalho coletivo planejado entre todos os profissionais da comunidade escolar.

No entanto, é preciso considerar os limites à imposição desse modelo de educação, tendo sempre como garantia a inserção global do sujeito da aprendizagem ao meio escolar, garantindo-lhe o exercício pleno da sua cidadania através da formação geral, de maneira que as adaptações – curriculares, metodológicas, arquitetônicas – sejam mecanismos de acolhida e inclusão, e não de uma inclusão excludente.

Bueno (1999) afirma que

> A inserção de uma disciplina ou a preocupação com conteúdos sobre crianças com necessidades educativas especiais pode redundar em práticas exatamente contrárias aos princípios e fundamentos da educação inclusiva: a distinção abstrata entre crianças que possuam condições para se inserir no ensino regular e as que não as possuam, e a manutenção de uma escola que, através de suas práticas, tem ratificado os processos de exclusão e de marginalização de amplas parcelas da população escolar brasileira (Bueno, 1999, p. 18).

Naturalmente, não se faz, aqui, uma defesa à uniformização, haja vista que os alunos são diferentes entre si nas suas "condições" peculiares e próprias, mas um apelo a uma educação verdadeiramente inclusiva, transformadora, acolhedora, equânime e autônoma.

O Currículo do Espírito Santo versa, dentro do conceito de currículo, que é preciso considerar as diferentes necessidades que incidem diretamente sobre o processo de aprendizagem, tais como "saúde, nutrição, diversos tipos de violência, fatores psicossociais, mobilidade, conflitos familiares, abandono, falta de perspectiva sobre o futuro, entre outros" de maneira que "nenhuma negligência possa comprometer o direito ao seu pleno desenvolvimento". O capítulo ainda faz menção ao "acolhimento da pluralidade e da

singularidade dos estudantes" numa visão que supere "uma concepção que valoriza quase que exclusivamente a dimensão cognitiva" em busca de um "mundo cada vez mais diverso" podendo, assim, "atuar em seu contexto de forma crítica e [...] estar apto para propor novos rumos, vislumbrando uma sociedade mais igualitária, solidária, participativa, responsável e inclusiva".

É preciso frisar, nesse sentido, o que González reflete sobre o currículo no âmbito da atenção à diversidade, quando se elabora uma "adaptação curricular que pode ser individual em casos específicos", mas "**com base no currículo comum**" (2002, p. 159, grifo nosso). Isso porque o currículo inclusivo não exclui o currículo normativo, geral, mas desenvolve-se por meio de estratégias que alcancem a todos com as suas devidas adaptações. Dessa forma, o currículo mantém suas características de normatividade, mas ganha nuances de individualidade por meio dos métodos didático-metodológicas que o moldam à adaptações necessárias, à individualização e necessidades dos sujeitos do processo de ensino, em face das suas especificidades.

Conforme avalia Oliveira (2013),

> do ponto de vista do sistema educacional, lutar contra a exclusão social é ajudar a criança a ampliar, desde cedo, sua relação com o saber, a dominar diferentes linguagens, valores culturais, padrões de estéticos e éticos e formas de trabalho baseadas em preceitos científicos, além de propiciar-lhe o conhecimento de algumas das tecnologias presentes em sua cultura. Nesse processo, cada criança se constitui como sujeito único. (Oliveira, 2013, capítulo II, sem página).

Assim, a tentativa de construir um currículo infantil que busque trabalhar com as perspectivas acima citadas, adotadas pelo Currículo do Espírito Santo, caminha na esteira do que alguns teóricos entendem como primaz para a base da escolarização. Incluir a criança é, antes de tudo, reconhecê-la como sujeito em formação da sua própria existência.

A partir da página 22, o Caderno de Educação Infantil traz orientações diretas às questões escolares que envolvem a educação e as diversidades, especificamente.

Faz-se, a partir daí, uma análise sobre as modalidades educativas (regular, indígena ou quilombola, EJA, jovem em privação de liberdade) e se reconhece o desafio que existe, também nesses núcleos, do entrecruzamento com a Educação Especializada, dado que "os desafios do fazer escolar se ampliam e reforçam ainda mais a necessidade de uma postura acolhedora e inclusiva, de formação continuada docente e de políticas públicas que deem sustentação à melhoria das condições de atendimento escolar" (Espírito Santo, 2018, p. 22), sem perder de vista as "modalidades específicas da Educação Básica, historicamente relegadas a segundo plano" (Espírito Santo, loc. cit.).

Na esteira dessa mentalidade, o Caderno de Educação Infantil chega, então, ao tópico específico sobre a Educação Especial.

O caderno aponta as diretrizes nacionais para o Atendimento Educacional Especializado, reforçando-o como uma modalidade transversal, comum a todos os níveis de ensino e etapas, que devem ser previstos na proposta político-pedagógica de cada unidade escolar. Preocupa-se, nesse sentido, com as individualidades dos alunos e com a igualdade de oportunidades como respostas às necessidades.

O caderno faz um apanhado geral sobre a legislação nacional que trata do tema, de modo a considerar os aspectos legais norteadores da educação especial, buscando uma releitura no aspecto estadual com as considerações elencadas no material de análise.

Especificamente em relação aos professores, o caderno orienta que

> é necessário prover formação continuada, visando ampliar, aprofundar e disseminar estudos e práticas da educação especial, ainda há que se ter ações planejadas pela gestão das redes de ensino que deem suporte às melhorias materiais, de infraestrutura e de

> pessoal das unidades escolares, de modo a prover condições adequadas para o atendimento a esses estudantes e atender as prerrogativas de acessibilidade, barreiras, comunicação, mobiliário, profissional de apoio escolar (Espírito Santo, 2018, p. 23).

Isso demonstra a preocupação com a formação profissional e com os aparatos – meio – de fazer educação. Por outro lado, percebe-se uma centralidade sobre a atuação docente, ainda que o caderno deixe claro que há vários fatores envolvidos no processo de escolarização das crianças com necessidades específicas, tais como as inúmeras vulnerabilidades, sem, contudo, descrever pormenorizadamente quais são os apoios e quais são os especialistas que farão esse apoio. Mais que isso: há uma discreta referência, no documento, de uma política multiprofissional – chamada de articulação intersetorial – que ampare os sujeitos em formação naquilo que exceda à competência dos professores quando da sua atuação, algo em consonância com o que González entende por "diagnóstico e avaliação interdisciplinar e multiprofissional realizados por especialistas da equipe" (2002, p. 237). Essa referência à equipe intersetorial, entretanto, não fica clara como e onde atuaria, bastando dizer que seria "especialmente com a saúde" (setor saúde, presumimos).

O processo educativo, por séculos centrado no professor, exige, com o advento da educação especial, uma comunhão de fatores e conhecimentos que vão além daqueles saberes histórica e cientificamente adquiridos por professores nos seus cursos de formação, isso porque a educação especial traz consigo matizes que se assentam sobre diagnósticos médicos, psicológicos, fisioterapêuticos, fonoaudiológicos, e requer uma abordagem que se ampara no poder estatal sob ações intersetoriais que englobem, para além da área médica, organismos ligados ao esporte, à cultura, à infraestrutura, ao planejamento, enfim, às diversas áreas – ou Secretarias – que compõem a administração pública municipal, estadual e federal. A educação que se pretende inclusiva, mas não

está articulada com esse universo de profissionais outros, está fadada a uma educação cuja

> [...] centralidade das ações dos professores do atendimento educacional especializado (AEE) permanece nas técnicas e nos recursos especializados [...]. Mesmo aquelas ações que dizem respeito à articulação com a classe comum não estão atreladas à discussão pedagógica, e sim a utilização de recursos específicos. (Michels, 2011, p. 226).

De toda sorte, é preciso reforçar que currículos diversificados e inclusivos podem promover ambientes de aprendizado mais equitativos e acolhedores, assim como a formação contínua dos professores em práticas pedagógicas inclusivas contribuem para melhorias no engajamento e desempenho acadêmico de estudantes com necessidades educacionais especiais e de outros grupos minoritários. Entretanto, o aporte das demais áreas citadas complementam o cotidiano das escolas e propiciam uma escolarização que segue no sentido da igualdade.

Em relação às matrizes dos saberes, o documento estadual mantém sintonia com os quatro pilares da educação, segundo Jacques Delors: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver com os outros, aprender a ser. A partir desses conceitos centrais, que se firmam sobre a lógica da autonomia, segundo o documento, chega-se ao entendimento e apreciação das diversidades e das diferenças, eixo que trabalha o respeito ao outro, a valorização da diferença, a abertura ao novo, além de outros eixos que caminham nesse sentido, como o espírito gregário, a empatia, a solidariedade, o trabalho em grupo e o pensamento crítico.

O maior foco, portanto, em relação aos eixos educativos dispostos no documento com viés direto às tratativas da inclusão, pertencem ao "aprender a conviver". Nesse tópico sobre a Educação Infantil discute-se brevemente – meia página, de um documento de 99 páginas, para ser mais preciso – pontuando-se a seguinte sequência lógica do processo de inclusão das

diversidades: Autonomia → Aprender a conviver → Entender e apreciar a diversidade e as diferenças → Respeito ao outro; Valorizar a diferença; Abertura ao novo.

Nesse sentido, mesmo no eixo que mais se aproxima de temáticas como a inclusão, não há referência direta à inclusão – especialmente dos estudantes com necessidades específicas –, mas sentenças extensamente prontas e repetidas, tais como "interesse por conviver", "sentimento de pertencimento", "inclusão das diferenças", "respeito frente às diferenças" e "diversidades em suas singularidades e pluralidades". Falta, portanto, aprofundamento, senão das causas, dos meios de se mitigar ou eliminar essas diferenças, das maneiras previsíveis de se construir um currículo que seja includente, das formas de compromisso que o ente estatal terá com a educação para – idealmente falando – a plena inclusão dos sujeitos e das suas diversidades. Há um hiato em relação ao "quê" fazer, por vezes depositado, como temos observado, no trabalho único e exclusivo dos professores que se deparam com esse público nas salas de aula Brasil afora em atendimentos educacionais especializados, algumas vezes, sem aparatos mínimos para um trabalho consistente e promissor. É por isso que Saviani (2009) afirma que

> [...] será necessário instituir um espaço específico para cuidar da formação de professores para essa modalidade de ensino. Do contrário essa área continuará desguarnecida e de nada adiantarão as reiteradas proclamações referentes às virtudes da educação inclusiva que povoam os documentos oficiais e boa parte da literatura educacional nos dias de hoje. (Saviani, 2009, p. 153).

É necessário, portanto, que os documentos norteadores assumam um compromisso mais eficaz com as propostas que se propõem a estabelecer, direcionando-se para ações concretas e realizáveis, em vez de se limitarem a explicações ou discursos verborrágicos. Mais do que palavras, é imprescindível observar um

comprometimento real com aqueles que vivenciam, diariamente, a realidade desses núcleos inclusivos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Visando investigar a diversidade escolar, este trabalho analisou o Currículo do Espírito Santo e propôs uma reflexão sobre a modalidade da Educação Especial na etapa da Educação Infantil na perspectiva inclusiva e equitativa, propondo práticas pedagógicas comprometidas com a valorização e o respeito à diversidade.

Através do exame do "Currículo do Espírito Santo", buscou-se responder à problemática: o Currículo do Espírito Santo atende às especificidades da Educação Infantil na modalidade da Educação Especial?

Diante dessa inquietação, traçou-se um balanço das propostas previstas no documento e de como elas incentivam a inclusão dos estudantes com necessidades específicas.

Como é sabido, a Educação Especial é um desafio que exige, além da implementação de políticas públicas, uma reformulação do entendimento sobre o papel do currículo na promoção da equidade.

Partindo da Educação Especial como modalidade transversal a todos os níveis da educação, propõe-se a adesão das escolas municipais, às quais é delegada a etapa da Educação Infantil, a um currículo que seja construído de forma democrática e que atenda cada aluno na sua singularidade e especificidade.

Entretanto, o Currículo do Espírito Santo parte do pressuposto de que os objetivos da Educação Especial são os mesmos da educação em geral. Desse modo, falha ao adotar uma forma linear para a modalidade de Educação Especial na Educação Infantil ao assemelhá-la aos demais processos inclusivos das demais etapas de ensino, desconsiderando as especificidades que ele próprio afirma defender, o que gera, de forma muito evidente, uma incongruência discursiva e epistêmica.

Assim, após a análise proposta neste trabalho, não se identificaram referências às especificidades da Educação Infantil no desenvolvimento de um trabalho na perspectiva da modalidade da Educação Especial nas leituras e análises do documento intitulado "Currículo do Espírito Santo".

Apesar da óbvia constatação de que o presente trabalho não esgota o campo de análise das possíveis perspectivas aderentes ao currículo estadual, especialmente quanto à temática da Educação Especial na etapa da Educação Infantil, consideramos que existe a necessidade de reexame da normativa à luz de uma investigação maior, *in loco*, visando apurar como funciona a aplicabilidade do currículo estadual pelos diferentes profissionais que constroem a educação capixaba diariamente.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica:** diversidade e inclusão. Organização: Clélia Brandão Alvarenga Craveiro; Simone Medeiros. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2013.

Brasil. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.** Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, 2010.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 06 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.

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.

BRASIL. **Resolução CNE/CB nº 1/2024**. Brasília, DF.

BUENO, José Geraldo Silveira. **Educação inclusiva:** princípios e desafios. Revista Mediação, n. 1, p. 22-28, 1999b.

COSTA, Valdelúcia Alves da. Formação de professores e educação inclusiva frente às demandas humanas e sociais. *In:* MIRANDA, Theresinha Guimarães; GALVÃO FILHO, Teófilo Alves (orgs). **O professor e a educação inclusiva:** formação, práticas e lugares. Salvador: EDUFBA, 2012.

DELORS, Jacques. **Educação um Tesouro a Descobrir.** São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC: UNESCO, 1998.

ESPÍRITO SANTO (Estado). **Currículo do Espírito Santo**. Educação Infantil. Vitória: SEDU, 2018.

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

FREIRE, Paulo. **Política e educação:** ensaios. São Paulo: Cortez, 2001.

GONZÁLEZ, José Antonio Torres. **Educação e Diversidade**. Bases Organizativas. Porto Alegre: ARTMED, 2002.

GOVERNO DO ESTADO DO ESPÍRITO SANTO. **Resolução CEE-ES Nº 5.190, de 27 de dezembro de 2018**. Institui e orienta a implementação do Currículo do Espírito Santo. Vitória, ES: 2018.

INOCENTE, Andréia Teixeira; ROYER, Fernanda Isabel; OLIVEIRA, Sabrine de. Desafios e possibilidades da adaptação curricular na Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrado no Campus Ibirubá. *In:* SOUZA, Andréa Poletto; SALTON, Bruna Poletto; DALL AGNOL, Anderson. **Reflexões sobre o currículo inclusivo.** Bento Gonçalves, RS: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul, 2018.

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

MICHELS, Maria Helena. **O que há de novo na formação de professores para a Educação Especial?** Revista Educação Especial, Santa Maria, v. 24, n. 40, p. 219-232, maio/ago. 2011.

MIRANDA, Theresinha Guimarães; GALVÃO FILHO, Teófilo Alves. Tecnologia Assistiva e salas de recursos. *In:* MIRANDA, Theresinha Guimarães; GALVÃO FILHO, Teófilo Alves. (orgs). **O professor e a educação inclusiva:** formação, práticas e lugares. Salvador: EDUFBA, 2012.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. **Educação infantil:** fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2013.

RIBEIRO, Gillianderson F.; LIMA, Tânia de S.; SANTOS, Marilda C. Inclusão escolar em Feira de Santana: caracterização da prática pedagógica. *In:* DÍAZ, Féliz. BORDAS, Miguel. GALVÃO, Nelma. MIRANDA, Theresinha Guimarães. **Educação inclusiva, deficiência e contexto social:** questões contemporâneas (orgs.). Salvador: EDUFBA, 2009.

ROCHA, Telma; MIRANDA, Theresinha Guimarães. A inclusão de alunos com deficiência no ensino superior: uma análise de seu acesso e permanência. *In:* DÍAZ, Féliz. BORDAS, Miguel. GALVÃO, Nelma. MIRANDA, Theresinha Guimarães (orgs.). **Educação inclusiva, deficiência e contexto social:** questões contemporâneas. Salvador: EDUFBA, 2009.

SAVIANI, Dermeval. **Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro.** Revista Brasileira de Educação, v. 14, n. 40, jan./abr. 2009.

PRODUÇÃO CIENTÍFICA SOBRE DEFICIÊNCIA VISUAL NO ENSINO FUNDAMENTAL EM REVISTAS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL[1]

Joelda da Rocha Silveira
Patricia Pereira Dutra
Michelli Cardozo Rocha Rosetti Gaudio

INTRODUÇÃO

A concepção e o tratamento das pessoas com deficiência intelectual e sensorial têm evoluído ao longo dos anos no Brasil; no entanto, desafios significativos ainda persistem. A visão sobre essas deficiências e a forma como são tratadas refletem uma combinação de avanços legislativos e melhorias na conscientização e nas práticas educacionais. Contudo, problemas antigos, como os obstáculos culturais e estruturais, ainda permanecem.

Segundo as classificações atuais, os deficientes visuais compreendem dois grupos distintos: cegos e pessoas com baixa visão. A cegueira se manifesta quando há uma capacidade reduzida de ver ou a perda total da visão. No entanto, indivíduos cegos podem utilizar outros sentidos, como olfato, paladar, audição e tato, para captar informações dos estímulos externos. Ao integrar essas informações, essas pessoas conseguem perceber, compreender e analisar o ambiente que os cerca. Além disso, podem empregar esses sentidos para aprender e se desenvolver, como acontece com o sistema Braille para leitura e escrita, o soroban para matemática, bem como com recursos de informática. (Sá; Campos; Silva, 2007).

[1] https://doi.org/10.51795/9786526521755415440

No caso das pessoas com baixa visão, percebem o mundo de forma única, dependendo das alterações em sua função visual. Com base em seu quadro clínico, o indivíduo pode utilizar recursos especiais para aprimorar sua capacidade de visão, como dispositivos ópticos, ferramentas não ópticas e equipamentos eletrônicos. (Sá; Campos; Silva, 2007). Rodrigues (2010) destaca que, até a década de 1980, a deficiência visual era determinada, para efeitos legais, a partir da aferição da acuidade visual. Hoje, outros aspectos são levados em conta nessa avaliação, como fatores relacionados à funcionalidade e ao bem-estar da pessoa com deficiência visual.

Nesse mesmo sentido, Masini, citado por Rodrigues (2010, p. 18) aponta que:

> A deficiência visual é uma limitação sensorial. A deficiência visual pode ser causada por doenças (genéticas, infecciosas, degenerativas) ou trauma na estrutura e funcionamento do sistema visual, que pode provocar no indivíduo a incapacidade de "ver" ou de "ver bem", implicando perdas que podem afetar em níveis diferenciados, os aspectos relacionados à percepção, à cognição e ao emocional das pessoas. A ausência ou a perda acentuada da capacidade visual pode ocasionar prejuízos quanto à aquisição de conceitos, a orientação, a mobilidade, controle do ambiente e outros. (Masini *apud* Rodrigues, 2010, p. 18)

O ensino fundamental é uma das etapas mais importantes na educação formal, como é sabido ele abrange crianças e adolescentes com idades aproximadas entre 6 e 14 anos. Sendo dividido em duas etapas: ensino fundamental I e ensino fundamental II. Tem como premissa, a formação integral do aluno, o desenvolvimento da cidadania e a construção de conhecimento. Desta forma, a educação no ensino fundamental visa proporcionar uma base sólida para o aprendizado contínuo, tendo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), no contexto brasileiro, como documento que define os direitos de aprendizagem e competências essenciais.

No que tange a educação inclusiva, a integração de tecnologia, metodologias ativas e o foco na inclusão de alunos com deficiência têm ganhado destaque. Esta modalidade de educação no ensino fundamental busca garantir acesso e participação igualitária, adaptando metodologias e recursos para atender às necessidades de todos. Portanto, o ensino fundamental desempenha papel crucial no desenvolvimento global do estudante, estabelecendo as bases para seu futuro acadêmico, pessoal e profissional. Uma educação de qualidade nessa fase contribui para uma sociedade mais justa e preparada para os desafios contemporâneos.

Ainda nesse viés, Mazzarino; Falkenbach; Rissi, (2011) apontam uma preocupação significativa sobre como integrar os estudantes com deficiência visual no ambiente escolar. Alguns fatores são identificados como obstáculos para essa inclusão, como a ausência de materiais específicos, a falta de formação dos profissionais e as barreiras arquitetônicas, entre outros, que acabam impedindo esses alunos de participarem das atividades cotidianas da escola.

Desta forma, ao revisar a literatura para a elaboração do trabalho sobre o tema proposto, observamos que um tópico amplamente debatido é o uso de materiais alternativos para ensino de componente curriculares, como geografia e matemática, utilizando materiais concretos, material dourado, cartografia tátil e claro o uso tecnologias assistivas, principalmente, após os anos de 2020, como nos alerta Ferreira & Silva:

> A adoção e o desenvolvimento de tecnologias assistivas têm se tornado cada vez mais relevantes na educação especial, especialmente em contextos de ensino remoto. A pandemia de COVID-19 acelerou essa tendência, levando educadores e pesquisadores a explorar e integrar novas ferramentas digitais que promovem a inclusão de estudantes com deficiência visual. (Ferreira; Silva, 2022, p. 203).

A citação de Ferreira e Silva (2022) ressalta a relevância das tecnologias assistivas na educação especial, especialmente durante

o ensino remoto. Essas ferramentas são fundamentais para a alfabetização de estudantes com deficiência visual, pois ajudam a superar barreiras arquitetônicas e atitudinais, promovendo um ambiente educacional mais inclusivo e acessível.

Obstante a todos esses fatores, com a realização do trabalho, propomo-nos a caracterizar a produção sobre Deficiência Visual nos periódicos analisados, para que, em outro momento, possamos elaborar um estudo que aborde o que vem sendo discutido pelos autores que tratam desta temática. Elencamos, portanto, como objetivo geral: Analisar a produção científica brasileira sobre Deficiência Visual no Ensino Fundamental, publicadas em periódicos especializados nos últimos seis anos, a fim de identificar as principais temáticas, quantidade de artigos publicados, distribuição temporal da produção, distribuição por instituição, distribuição por tipo de autoria e caracterização dos autores homens e mulheres. Para tanto elegemos como objetivos específicos:

- Mapear a quantidade de artigos publicados (2018 a 2023).
- Categorizar as principais temáticas abordadas nas pesquisas sobre Deficiência Visual no Ensino Fundamental, destacando as mais recorrentes e relevantes para a área.
- Analisar a evolução temporal da produção científica, identificando tendências e mudanças nas abordagens sobre Deficiência Visual ao longo dos últimos seis anos.

METODOLOGIA

No que se refere aos objetivos, o estudo se caracteriza como pesquisa exploratória, já que uma das intenções desse tipo de estudo é adquirir maior familiaridade com o fenômeno pesquisado. Quanto às técnicas de coleta de dados, caracteriza-se como pesquisa bibliográfica, considerada como uma fonte de coleta de dados secundária. Segundo Lakatos; Marconi (2003, p. 183) esta pesquisa:

> [...] abrange toda bibliografia já tornada pública em relação ao tema estudado, desde publicações avulsas, boletins, jornais, revistas, livros, pesquisas, monografias, teses, materiais cartográficos, etc. [...] e sua finalidade é colocar o pesquisador em contato direto com tudo o que foi escrito, dito ou filmado sobre determinado assunto [...]. (Lakatos; Marconi, 2003, p. 183).

Ainda segundo Gil (2002) a pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos. Assim, a nossa seleção de revistas tomou como base o Qualis-periódicos da Capes, referente ao quadriênio 2017-2020. Selecionamos três revistas (Revista Educação Especial (UFSM), Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial (RDPEE) e Revista Benjamin Constant (IBC)) que estão situadas nos estratos A2 e B4.

Outro fator relevante foi o curto período que tivemos para a realização do trabalho, não teríamos tempo hábil de ir a campo, coletar dados de forma presencial e seguir todos os protocolos estabelecidos, para uma pesquisa nesse formato.

Assim, um dos critérios para a escolha das revistas foi a disponibilização do acervo online e todas as edições publicadas no período considerado (2018 a 2023).

A seleção do corpus da pesquisa foi realizada por meio da leitura de todos os sumários dos números publicados pelas três revistas no período analisado, com o objetivo de identificar os trabalhos que mencionam a deficiência visual no ensino fundamental. Para tanto, fizemos a leitura dos títulos e, em caso de dúvidas, a leitura dos resumos, excluindo os textos que não apresentavam uma referência clara ao tema em questão. Foram identificados 19 artigos que foram lidos integralmente para a elaboração do estudo. Para a caracterização da produção, foi criado um banco de dados no software Excel da Microsoft, com os seguintes campos: nome da revista, ano de publicação, título do artigo, nome do(s) autor(es), afiliação institucional dos autores,

região da instituição dos autores, caracterização de autoria de homens e mulheres e tipologia do texto.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Durante o período analisado (2018-2023), nas três revistas selecionadas, identificamos a publicação de 30 Volumes e um total de 710 artigos, como demonstrado no Quadro 1.

Quadro 1 – Quantidade de volumes e de artigos publicados

REVISTA	QUANTIDADE DE ARTIGOS PUBLICADOS	ARTIGOS OBJETO DA PESQUISA	QUANTIDADE DE VOLUMES PUBLICADOS
Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial (RDPEE)	146	2	12
Revista Educação Especial (UFSM)	476	3	9
Revista Instituto Benjamin Constant (IBC)	88	14	9
Total	**710**	**19**	**30**

Fonte: Elaborada pelas autoras, com base nas revistas mencionadas, em 2024.

Dos 710 artigos publicados, 19 abordam a temática discutida neste estudo, equivalentes a 2,68% da produção publicada ao longo dos seis 6 anos nas três revistas (Quadro 2). Os outros 691 artigos tratam de temáticas diversas englobando outras deficiências,

físicas, sensoriais, intelectuais, sensório-motor, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação. Como no nosso estudo nos propomos a investigar o que está sendo produzido especificamente no ensino fundamental, na área da deficiência visual, esses artigos não serão mapeados por nós. Alguns artigos, apesar de abarcar a temática da deficiência visual, incluem o ensino técnico e superior, a formação de docentes cegos ou baixa visão, por isso não entraram neste trabalho, por não se tratar do ensino fundamental. O que aponta lacunas para investigações futuras, já que hoje ainda ao que tudo indica, temos uma tímida inserção desses sujeitos no ensino técnico e superior.

No quadro a seguir refinamos a pesquisa e apresentamos os títulos dos artigos que foram selecionados a partir do levantamento apresentado no quadro 2.

Quadro 2 – Relação de artigos encontrados nas revistas.

ANO	REVISTA	TÍTULO
2019	Revista Instituto Benjamin	A inclusão de um aluno cego nas aulas de Geografia dos anos finais do Ensino Fundamental, no município de Nova Iguaçu
2019	Revista Educação Especial (UFSM)	A utilização de material didático manipulável e da geometria fractal para o aprendizado dos conceitos de área e perímetro de quadrado: um estudo de caso envolvendo uma estudante com baixa visão
2019	Revista Educação Especial (UFSM)	Cartografia tátil e deficiência visual: um olhar na perspectiva da educação escolar inclusiva
2020	Revista Instituto Benjamin	A cartografia tátil e os cadernos do aluno: possibilidades e desafios para o ensino de Geografia na rede pública de São Paulo
2020	Revista Educação Especial (UFSM)	Técnicas básicas de autoajuda para a locomoção de alunos cegos em ambientes escolares: proposta de treinamento e avaliação

2020	Revista Instituto Benjamin	Braille, quanto mais precoce melhor
2020	Revista Instituto Benjamin	Adaptação de tecnologias de apoio em crianças com baixa visão na Sala de Recursos Multifuncional: estudo de caso
2021	Revista Instituto Benjamin	A educação de pessoas com deficiência visual em tempos de Covid-19
2021	Revista Instituto Benjamin	As especificidades do ensino e da aprendizagem da leitura por meio do Sistema Braille na alfabetização de alunos cegos
2021	Revista Instituto Benjamin	Aprendizagens dos alunos com deficiência visual e o Atendimento Educacional Especializado — AEE
2021	Revista Instituto Benjamin	Audiodescrição como entre-lugar nas relações de ensino-aprendizagem no AEE para estudantes com baixa visão, no contexto da pandemia da covid-19: um estudo de caso, a terceira margem do rio
2021	Revista Instituto Benjamin	Conhecendo o número: um estudo sobre o uso de Tecnologia Assistiva e materiais adaptados por estudantes cegos e/ou baixa visão
2021	Revista Instituto Benjamin	(Re)Construindo o espaço escolar: um relato de experiência sobre a inclusão de uma criança cega
2022	Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial (RDPEE)	A Orientação e Mobilidade nas aulas de Educação Física: saberes de experiência (des)construídos no Instituto Benjamin Constant
2022	Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial (RDPEE)	Cartografia inclusiva: o potencial dos mapas táteis no ensino de geografia
2022	Revista Instituto Benjamin Constant (IBC)	Aprender a ler e escrever na pandemia: a baixa visão, os jogos e a tecnologia

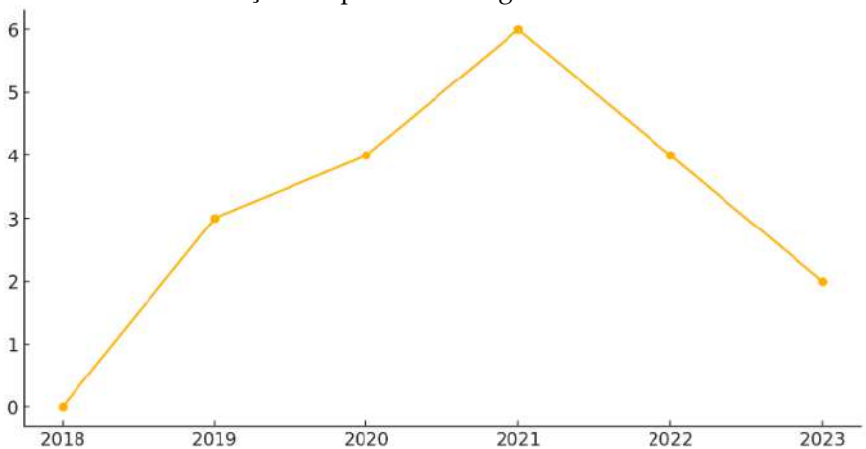
2022	Revista Instituto Benjamin Constant (IBC)	O brincar, o narrar e o desenhar: um estudo sobre as atividades criadoras da criança com deficiência visual
2023	Revista Instituto Benjamin Constant (IBC)	Desvendando formas para todos: aprendendo geometria em uma sala de aula inclusiva
2023	Revista Instituto Benjamin Constant (IBC)	Material Dourado na Educação Matemática: relatos com estudantes cegos e/ou baixa visão

Fonte: Elaborada pelas autoras, com base nas revistas mencionadas, 2024

A tabela apresentada reúne 19 artigos relevantes publicados entre 2019 e 2023, destacando produções científicas significativas sobre a educação inclusiva para alunos com deficiência visual no ensino fundamental. Esses estudos exploram estratégias pedagógicas, materiais adaptados e o papel das tecnologias assistivas, contribuindo para práticas que favorecem a aprendizagem equitativa.

A distribuição dos artigos identificados ao longo do período analisado é apresentada no Gráfico 1.

Gráfico 1 – Distribuição temporal dos artigos



Fonte: Elaborada pelas autoras, com base nas revistas mencionadas, 2024

Em 2019, a Revista Instituto Benjamin Constant publicou "A inclusão de um aluno cego nas aulas de Geografia dos anos finais do Ensino Fundamental, no município de Nova Iguaçu", abordando práticas inclusivas no ensino de Geografia. Na Revista Educação Especial (UFSM), dois artigos se destacaram: "A utilização de material didático manipulável e da geometria fractal para o aprendizado dos conceitos de área e perímetro de quadrado", que investiga recursos concretos para o ensino de Matemática a uma estudante com baixa visão, e "Cartografia tátil e deficiência visual", enfatizando a importância de mapas táteis para a educação inclusiva.

O ano de 2020 trouxe uma diversificação temática. A Revista Instituto Benjamin Constant apresentou estudos como "A cartografia tátil e os cadernos do aluno", discutindo desafios para o ensino de Geografia, e "Braille, quanto mais precoce melhor", que reforça a alfabetização precoce no Sistema Braille. O artigo "Adaptação de tecnologias de apoio em crianças com baixa visão na Sala de Recursos Multifuncional" exemplifica o uso de tecnologia assistivas. Em um enfoque prático, a Revista Educação Especial (UFSM) publicou "Técnicas básicas de autoajuda para a locomoção de alunos cegos em ambientes escolares", destacando estratégias de mobilidade para autonomia escolar.

Em 2021, vários artigos na Revista Instituto Benjamin Constant refletiram sobre os desafios impostos pela pandemia. Citamos “A educação de pessoas com deficiência visual em tempos de Covid-19" e "Audiodescrição como entre-lugar nas relações de ensino-aprendizagem no AEE para estudantes com baixa visão" que discutem adaptações emergenciais no contexto remoto. Outros estudos incluem "As especificidades do ensino e da aprendizagem da leitura por meio do Sistema Braille" e "Aprendizagens dos alunos com deficiência visual e o Atendimento Educacional Especializado — AEE", ambos explorando o papel do AEE na alfabetização. O artigo "Conhecendo o número" analisa o uso de Tecnologia Assistiva para conceitos matemáticos, e

"(Re)Construindo o espaço escolar" traz um relato de experiência sobre a inclusão escolar de uma criança cega.

Por fim, em 2022 e 2023, artigos como "A Orientação e Mobilidade nas aulas de Educação Física" e "Cartografia inclusiva", publicados na Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial (RDPEE), avançam a discussão sobre práticas inclusivas em diferentes disciplinas. A Revista Instituto Benjamin Constant apresentou "Aprender a ler e escrever na pandemia", que aborda o uso de jogos e tecnologia para estudantes com baixa visão, e "O brincar, o narrar e o desenhar", investigando atividades criativas. Em 2023, os artigos "Desvendando formas para todos" e "Material Dourado na Educação Matemática" exploram estratégias inclusivas para o ensino de geometria e conceitos matemáticos.

Essas publicações demonstram o compromisso contínuo de pesquisadores e educadores com a construção de práticas pedagógicas acessíveis, promovendo a inclusão efetiva de alunos com deficiência visual no ensino fundamental.

A análise da produção relacionada ao tema estudado nas três revistas avaliadas revelou um total de 19 artigos, conforme ilustrado no gráfico 1, distribuídos ao longo do período examinado. Nesse intervalo, destacam-se os anos de 2021 com seis publicações, 2020 e 2022 com quatro publicações cada um. Como confirmado no gráfico, os últimos três anos (2020 a 2022) concentram maior número de artigos (14), correspondendo a 73,68% do total de artigos publicados.

Os dados coletados não nos fornecem com precisão evidências que expliquem essa distribuição temporal. No entanto, os anos de 2020 a 2022, podem justificar-se por uma série de fatores que refletem tanto a evolução da pesquisa na área quanto às demandas sociais e educacionais durante esse período. Entre estes fatores, podemos citar a pandemia que trouxe desafios significativos para esse grupo, já que a acessibilidade digital e a adaptação de materiais educacionais ainda precisam de aprimoramentos.

Outro fator bem relevante se dá devido a legislação e as políticas educacionais brasileiras continuarem a enfatizar a

inclusão de alunos público-alvo da educação especial nas escolas regulares. Esse movimento tem estimulado a produção científica voltada para estratégias e práticas pedagógicas.

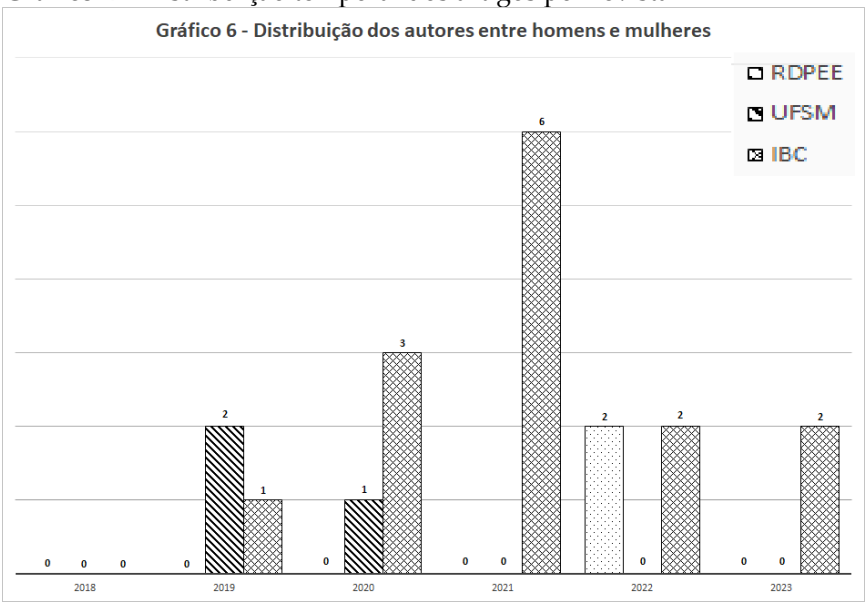
> As políticas públicas brasileiras têm se fortalecido em relação à inclusão de alunos com deficiência nas escolas regulares, promovendo uma educação que respeite as diversidades e garanta o direito à aprendizagem para todos. Este cenário impulsiona a produção acadêmica em busca de novas estratégias, práticas pedagógicas e tecnologias assistivas que atendam às necessidades específicas desses alunos. (Lima; Andrade, 2020, p. 88).

Isso evidencia a necessidade de recursos que garantam, além da acessibilidade física, também a acessibilidade comunicacional, atitudinal e tecnológica. A crescente adoção de tecnologias assistivas e as atualizações curriculares, reforçam a necessidade de adaptações para garantir a acessibilidade e a inclusão dos estudantes com deficiência visual no ensino fundamental.

Distribuição temporal da produção por revista

Ao observarmos a distribuição dos artigos ao longo do tempo nas revistas, encontramos o seguinte cenário.

Gráfico 2 – Distribuição temporal dos artigos por revista



Fonte: Elaborada pelas autoras, com base nas revistas mencionadas, 2024

Dentro do período analisado a revista IBC, teve o maior número de textos (14) e maior regularidade nas publicações. Como indicado anteriormente os últimos três anos teve maior quantidade de artigos, sendo seis em 2021, essa regularidade se deu na revista em cinco dos seis anos analisados, sendo três em 2020, dois em 2022 e dois em 2023, somente no ano de 2018 onde não houve publicação da revista (enviamos e-mail, para editoração da revista e realmente foi confirmado sem maiores explicações). Uma possível justificativa para essa regularidade é o fato da revista em questão tratar exclusivamente dos temas: deficiência visual, deficiência visual associada a outras deficiências e surdocegueira.

A revista IBC está diretamente ligada aos trabalhos do Instituto Benjamin Constant, que é uma instituição de referência nacional na educação e reabilitação de pessoas com deficiência visual. Ofertando cursos de formação continuada na área da deficiência visual, pós-graduação lato sensu e Stricto Sensu, possui sua escola de educação básica e seus núcleos de atendimento à

população. Desse modo, o foco central da revista naturalmente reflete essa especialização temática, abordando consistentemente questões ligadas à deficiência visual, como nos alerta os autores:

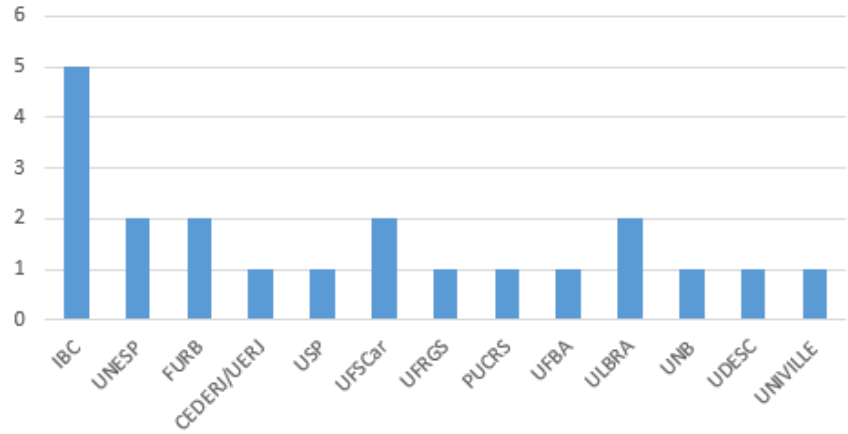
> Revistas vinculadas a instituições especializadas tendem a abordar de forma constante os temas centrais à missão dessas organizações. No caso da *Revista IBC*, a presença contínua de temas relacionados à deficiência visual reflete a própria natureza e o compromisso do Instituto Benjamin Constant com a disseminação do conhecimento e das práticas voltadas para a inclusão e educação de pessoas com deficiência visual. (Silva; Cardoso, 2019, p. 102).

As outras revistas tiveram publicações somente nos anos de 2022 com duas publicações, 2020 com duas publicações e 2019 com uma publicação.

Distribuição da produção pela filiação institucional dos autores

A análise da produção com base na filiação institucional dos autores apresenta a seguinte distribuição:

Gráfico 3 - Distribuição da produção pela filiação institucional dos autores



Fonte: Elaborada pelas autoras, com base nas revistas mencionadas, 2024

Dos 19 artigos analisados, percebemos um total 21 autores, provenientes de 13 instituições de diversas regiões do país. O Instituto Benjamin Constant (IBC) aparece como maior número de autores (cinco), correspondendo a 23,81% do total. Em seguida temos a Universidade Estadual Paulista (UNESP), Universidade Regional de Blumenau (FURB), Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) e Universidade Luterana do Brasil (Ulbra), todas com (dois) autores cada. Já o Centro de Educação Superior a Distância do Estado do Rio de Janeiro (CEDERJ/UERJ), Universidade de São Paulo (USP), Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Universidade Federal da Bahia (UFBA), Universidade de Brasília (UnB), Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC) e Universidade da Região de Joinville (UNIVILLE), com um autor cada.

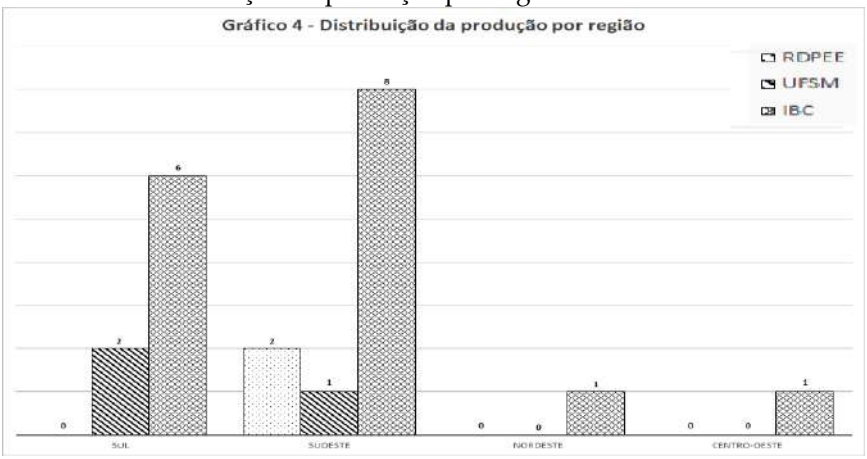
Para entender a participação do IBC, realizamos um levantamento dos artigos, buscando identificar os autores e verificar sua ligação com a instituição. Onde, pudemos constatar que esses autores têm uma ligação direta com o instituto Benjamim Constant, como parte do corpo docente do ensino técnico e

tecnológico ou como parte do corpo docente do programa de pós-graduação e grupos de estudos. Assim, entendemos que os dados mostram a relação entre a produção científica e a ligação com a instituição.

Distribuição da Publicação por Região

Ao analisar a distribuição da produção com base na região das instituições às quais os autores estão vinculados, obtivemos os seguintes resultados:

Gráfico 4 - Distribuição da produção por região



Fonte: Elaborada pelas autoras, com base nas revistas mencionadas, 2024

Nessa análise de distribuição por filiação, percebemos que não temos autores da região norte do país, dos 21 autores, 11 são da região Sudeste, o que corresponde a 52,38% do total. Seguida da região Sul com 6 autores, logo das regiões Nordeste e Centro-Oeste, com 1 autor cada. Não foi possível encontrar uma real justificativa que explique essa falta de autoria na região norte do país, mas possíveis causas são apontadas na literatura, como a desigualdade na infraestrutura de pesquisa, as regiões Sul e Sudeste concentram grande parte das universidades, centros de pesquisa e financiamento no Brasil, o que favorece a produção acadêmica

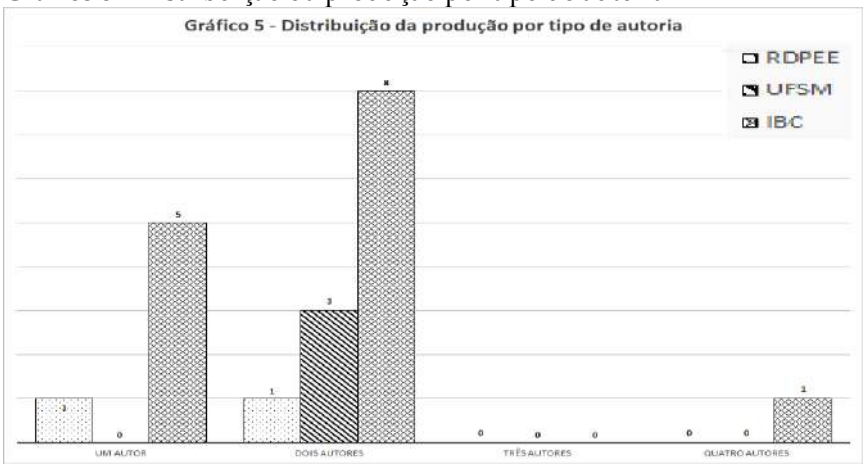
nessas áreas. A região Norte, em contrapartida, historicamente possui menor investimento em infraestrutura acadêmica, como bibliotecas, laboratórios e programas de pós-graduação, o que pode limitar a produção científica.

Outro fator relevante é a vasta extensão territorial e o acesso limitado a certas áreas da região Norte, que dificultam a integração de instituições e pesquisadores em redes nacionais de pesquisa, reduzindo sua participação em periódicos acadêmicos de maior impacto. Esses elementos ajudam a compreender a ausência de representação da região Norte nos dados de distribuição de publicações.

Distribuição da produção por tipo de autoria

Nessa análise por tipo de autoria, vemos que em dois dos três periódicos pesquisados têm domínio de autoria coletiva de produção.

Gráfico 5 - Distribuição da produção por tipo de autoria



Fonte: Elaborada pelas autoras, com base nas revistas mencionadas, 2024

Dos 19 artigos analisados, seis são de autoria individual, representando 31,58% das publicações, e 13 são de autoria coletiva.

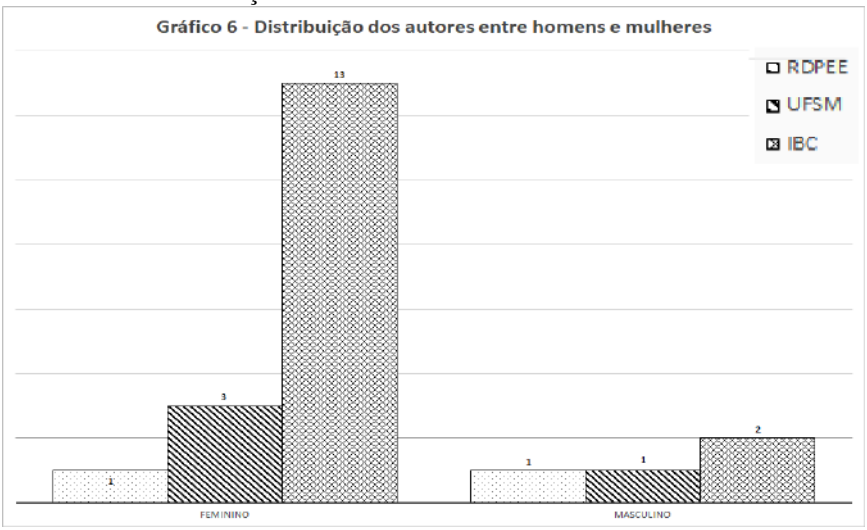
Sendo os artigos de autoria coletiva, distribuídos da seguinte forma, doze foram escritos por dois autores e um foi escrito por quatro autores. Esses dados refletem uma tendência crescente nas últimas décadas, refletindo as complexidades das pesquisas contemporâneas. As agências de fomento, cada dia mais, vem incentivando a colaboração de mestres e doutores nessa coautoria.

Publicações com vários autores tendem a ter mais impacto e visibilidade. Fora o fato de as pesquisas científicas envolverem múltiplas etapas (planejamento, coleta e análise de dados, escrita, revisão), múltiplos autores podem dividir essas tarefas, acelerando o processo de produção e garantindo mais qualidade nas várias fases do trabalho. O aumento nas publicações coletivas reflete o valor atribuído à cooperação acadêmica, onde as contribuições de múltiplos pesquisadores potencializam tanto o processo de produção científica quanto a qualidade dos resultados finais.

Distribuição dos autores homens e mulheres

A análise dos autores pode ser verificada da seguinte maneira:

Gráfico 6 – Distribuição dos autores homens e mulheres



Fonte: Elaborada pelas autoras, com base nas revistas mencionadas, 2024

Ao analisar a distribuição entre homens e mulheres, observou-se que, entre os 21 autores identificados, há um predomínio de mulheres sendo (17) e homens (quatro), como apresentado no gráfico seis. Esses resultados vão contra estudos que indicam uma maior produtividade entre homens, como o de Sousa Perucchi (2013), que ressalta a persistência de uma hierarquia de gênero nas carreiras científicas em favor dos homens. O que vem mudando ao longo das últimas décadas, pois as universidades e agências de fomento têm implementado políticas que promovem a igualdade de gênero e apoiam a carreira acadêmica de mulheres. Essas mudanças indicam uma crescente conscientização sobre a necessidade de combater a desigualdade de gênero na ciência. Silva e Ribeiro (2014), citando Velho:

> Uma vez feita a opção pela carreira científica, a mulher se depara com o conflito da maternidade, da atenção e obrigação com a família vis-a-vis as exigências da vida acadêmica. Algumas sucumbem e optam pela família, outras, pela academia, e um número decide combinar as duas. Sobre essas últimas, não é necessário dizer quanto têm que se desdobrar para dar conta não apenas das tarefas múltiplas, mas também para conviver com a consciência duplamente culposa: por não se dedicar mais aos filhos e por não ser tão produtivo quanto se esperaria (ou gostaria) (Velho, 2006,).

A experiência de ser cientista e mulher envolve a constante negociação entre os papéis acadêmicos e familiares, sendo que as mulheres são frequentemente forçadas a enfrentar barreiras estruturais no ambiente científico que desvalorizam suas contribuições. Mostrando ainda a importância de políticas que promovam equidade e flexibilidade para as pesquisadoras.

Nas últimas décadas, a presença feminina na ciência tem crescido consideravelmente. No Brasil, aproximadamente 54% dos alunos de doutorado são mulheres, um aumento de 10% nas últimas duas décadas.

Embora tenha havido progresso, ainda existem disparidades de gênero na produção científica e no avanço na carreira

acadêmica. Pesquisas apontam que, apesar de quase 70% dos artigos publicados no Brasil serem escritos por mulheres, elas são menos citadas e menos representadas entre os escritores com uma extensa carreira de publicação. Ademais, existe uma sub-representação feminina nas posições mais elevadas da escala acadêmica. Informações do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) indicam que, de 2010 a 2021, 64,7% das bolsas de pesquisa foram destinadas a homens, enquanto 35,3% foram destinadas a mulheres. Esta desigualdade é evidente.

Distribuição da produção pela tipologia do texto

Para analisar a tipologia dos textos, adotamos a classificação fornecida pelas revistas e identificamos as seguintes seções: Artigos, relato de pesquisa, relatos de experiência livre, artigos livre, seção ensaios e revisões de literatura, seção dossiê temático. É importante levar em conta que as seções relato de pesquisa, relatos de experiência livre, artigos livre, seção ensaios e revisões de literatura, seção dossiê temático, são sessões exclusivas da revista IBC. Mesmo assim, dos 19 artigos encontrados, a seção dossiê temático predominou com sete textos, seguidos por relatos de experiência livre e artigo, com quatro textos cada, logo artigo livre com dois, relato de pesquisa e seção ensaios e revisões de literatura um cada.

Na pesquisa, observamos um predomínio de textos na seção de dossiê temático, esse tipo de texto começou a ser vinculada à revista em 2021, também se trata de uma tipologia única do periódico em questão. Nesse ano inicial (2021), foram publicados três textos, seguidos de dois textos em cada um dos anos de 2022 e 2023. O que indica que isso se deve pelo escopo da revista sabendo que esse tipo de texto segue critérios específicos para sua elaboração e por sua emissão na revista. As revistas Revista Educação Especial (UFSM), Revista Diálogos e Perspectivas em

Educação Especial (RDPEE), nos cinco textos identificados na junção das duas revistas, optam por artigos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao analisar as revistas entre os anos de 2018 a 2023, observou-se que não há uma regularidade nas publicações sobre o tema deficiência visual no ensino fundamental, sendo que a revista IBC é a que apresenta o maior número de artigos (14). E os últimos três anos apresentam o maior número de artigos (12) e uma das três revistas analisadas, apresentam publicações somente nesse período. O ano de 2021 destaca-se com 6 publicações.

Há uma predominância de autores ligados a instituições situadas na região Sudeste do país (11), com destaque para o Instituto Benjamin Constant (IBC) com cinco autores. Vemos um predomínio da autoria coletiva. Na análise entre homens e mulheres, 80,95% são assinados por mulheres e 19,05% por homens, contrariando os estudos que mostram uma maior produtividade entre homens.

Do total de 19 textos encontrados, a seção dossiê temático tem 7 textos, sendo esse não um tipo de texto, mas sim uma sessão somente utilizada pela revista IBC. Os dados apresentados neste estudo refletem a carência da produção científica sobre deficiência visual no ensino fundamental. Fizemos um exercício de aproximação dessa produção que pode ser um ponto de partida para mais reflexões a respeito da importância desse tema para o ensino fundamental.

Os dados sugerem que devido ao momento pandêmico e o modus operandi do trabalho no Brasil ter mudado para home-office, isso possa ter levado ao alto número de texto, com essa tipologia, de seção temática.

Como mostramos antes, estudos sobre produção científica permitem diversas abordagens, como a evolução do conhecimento nas diferentes áreas, a comparação entre elas, a dinâmica de produção de instituições etc. Neste estudo não nos propomos a

analisar o conteúdo das publicações identificadas, mas compreendemos que este pode ser o próximo passo a fim de permitir responder a seguinte questão: O que os autores discutem sobre a deficiência visual no ensino fundamental? Dessa maneira, poderemos contribuir identificando lacunas, perspectivas e tendências do conhecimento.

REFERÊNCIAS

BRASIL. MINISTÉRIO DA SAÚDE. **Portaria 3.128, de 24 dezembro de 2008**.

CAPES, 2017. **Qualificação da produção Intelectual.**

CAPES, 2023. **Pública metodologia do Qualis.**

CARVALHO JUNIOR, Arlindo Fernando Paiva de. **A orientação e mobilidade nas aulas de educação física: saberes de experiência (des)construídos no Instituto Benjamin Constant.** *Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial*, v. 9, n. 2, p. 39-52, jul./dez. 2022.

CARVALHO JUNIOR, ARLINDO FERNANDO PAIVA DE; LUPETINA, RAFFAELA DE MENEZES. **A educação de pessoas com deficiência visual em tempos de Covid-19**. Benjamin Constant, Rio de Janeiro, v. 27, n. 62, e276201, 2021.

CAZZANELLI, PAOLA; KLEIN, REJANE RAMOS. **Aprendizagens dos alunos com deficiência visual e o Atendimento Educacional Especializado — AEE. Benjamin Constant**, Rio de Janeiro, v. 27, n. 62, e276206, 2021.

COSTA, Marina Teixeira Mendes de Souza; SILVA, Daniele Nunes Henrique. **O brincar, o narrar e o desenhar: um estudo sobre as atividades criadoras da criança com deficiência visual.** *Benjamin Constant*, Rio de Janeiro, v. 28, n. 64, e286406, 2022.

DUTTON, Camila Sousa. **As especificidades do ensino e da aprendizagem da leitura por meio do Sistema Braille na**

alfabetização de alunos cegos. Benjamin Constant, Rio de Janeiro, v. 27, n. 62, e276202, 2021.

J. (2022). **Tecnologia assistiva e educação inclusiva: um olhar sobre as práticas pedagógicas durante a pandemia. Revista Brasileira de Educação Especial**, 28(1), 200-215.

GIL, A. C. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa.** 4. ed. - São Paulo: Atlas, 2002

GOMES, Ana Paula Sartori; LIMA, Lilian Spieker Rodrigues de; FRIZZARINI, Silvia Teresinha; FIGUEIREDO, Elisandra Bar de. D**esvendando formas para todos: aprendendo geometria em uma sala de aula inclusiva.** *Benjamin Constant*, Rio de Janeiro, v. 29, n. 66, e296604, 2023.

JESUS, Ivone Silva de. **Audiodescrição como entre-lugar nas relações de ensino-aprendizagem no AEE para estudantes com baixa visão, no contexto da pandemia da covid-19: um estudo de caso, a terceira margem do rio.** Benjamin Constant, Rio de Janeiro, v. 27, n. 62, 2021.

KOEPSEL, Ana Paula Poffo; BAIER, Tânia. **A utilização de material didático manipulável e da geometria fractal para o aprendizado dos conceitos de área e perímetro de quadrado: um estudo de caso envolvendo uma estudante com baixa visão.** *Revista Educação Especial*, v. 32, 2019, Santa Maria.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos de metodologia científica.** 5ª ed., São Paulo, Atlas, 2003. 183p.

LIMA, R. C., & ANDRADE, S. T. (2020). **Políticas de inclusão e educação especial: desafios e possibilidades para a formação de professores.** Revista Brasileira de Educação Especial, 26(2), 85-95.

MARTINS, C. L., & ALMEIDA, S. P. (2021). **Desigualdade no acesso a recursos para deficiência no Brasil: uma análise das diferenças entre zonas urbanas e rurais**. Revista Brasileira de Educação Especial, 27(4), 567-582.

MATTAR, João; RAMOS, Daniela Karine. **Metodologia da Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas, Quantitativas e Mistas**. Coimbra: Almedina, 2021.

MAZZARINO, J. M.; FALKENBACH, A. P.; RISSI, S. **Acessibilidade e inclusão de uma aluna com deficiência visual na escola e na educação física.** Rev. Bras. Ciênc. Esporte, v. 33, n. 1, p. 87-118, jan./mar. 2011.

MEDEIROS, Ronise Venturini; PEREIRA, Josefa Lídia Costa. **Cartografia tátil e deficiência visual: um olhar na perspectiva da educação escolar inclusiva**. *Revista Educação Especial*, v. 32, 2019, Santa Maria.

MELO, T. P., & SANTOS, L. C. (2021). **Inclusão escolar de alunos com deficiência visual: práticas e desafios no ambiente escolar.** Revista Brasileira de Educação Especial, 27(2), 225-239.

NUNES, A. P., & OLIVEIRA, J. R. (2021). **A BNCC e a educação inclusiva: desafios e possibilidades para a formação de um currículo acessível.** Revista Brasileira de Educação, 26(3), 105-120.

ORBOLATO, Loiane Maria Zengo; MANZINI, Eduardo José. **Técnicas básicas de autoajuda para a locomoção de alunos cegos em ambientes escolares: proposta de treinamento e avaliação.** *Revista Educação Especial*, v. 33, 2020.

RODRIGUES, E. S. **Inclusão escolar de pessoas com deficiência visual no Município de Ipatinga (MG): a perspectiva dos alunos e professores**. 2010 Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Minas Gerais, 2010.

SÁ, E. D.; CAMPOS, I. M.; SILVA, M. B. C. **Atendimento Educacional Especializado: Deficiência Visual**. Gráfica e Editora Cromos: Brasília, 2007.

SENA, CARLA CRISTINA REINALDO GIMENES DE; JORDÃO, BARBARA GOMES FLAIRE. **A cartografia tátil e os cadernos do aluno: possibilidades e desafios para o ensino de Geografia na**

rede pública de São Paulo. Benjamin Constant, Rio de Janeiro, ano 24, v. 2, n. 61, p. 6-23, 2020.

SENA, Carla Cristina Reinaldo Gimenes de; CARMO, Waldirene Ribeiro do. **Cartografia inclusiva: o potencial dos mapas táteis no ensino de geografia**. *Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial*, v. 9, n. 2, p. 127-144, jul./dez. 2022.

SILVA, FABIANE FERREIRA DA; RIBEIRO, PAULA REGINA COSTA. **Trajetórias de mulheres na ciência: "ser cientista" e "ser mulher"**. *Ciência & Educação*, Bauru, v. 20, n. 2, p. 449-466, 2014.

SILVA, Giulia Gomes da. (**Re)Construindo o espaço escolar: um relato de experiência sobre a inclusão de uma criança cega.** Benjamin Constant, Rio de Janeiro, v. 27, n. 63, e276305, 2021.

SILVA, J. M., & CARDOSO, A. P. (2019). **O papel das publicações institucionais na disseminação do conhecimento especializado: A Revista do Instituto Benjamin Constant. Revista Brasileira de Educação Especial**, 25(2), 100-110.

SILVA, JOÃO VITOR PEREIRA DA; LOBATO, RODRIGO BATISTA. **A inclusão de um aluno cego nas aulas de Geografia dos anos finais do Ensino Fundamental, no município de Nova Iguaçu. Benjamin Constant,** v. 2, n. 60, 2019.

SILVA, Mariana Lopes da; GOMES, Marcia de Oliveira. **Aprender a ler e escrever na pandemia: a baixa visão, os jogos e a tecnologia. Benjamin Constant,** Rio de Janeiro, v. 28, n. 64, e286412, 2022.

SOUZA, CARLA MARIA DE. **Braille, quanto mais precoce melhor.** Benjamin Constant, Rio de Janeiro, ano 24, v. 1, n. 61, p. 87-98, 2020.

SGANZERLA, Maria Adelina Raupp; GELLER, Marlise. **Conhecendo o número: um estudo sobre o uso de Tecnologia Assistiva e materiais adaptados por estudantes cegos e/ou baixa visão.** Benjamin Constant, Rio de Janeiro, v. 27, n. 63, e276303, 2021.

PERUCCHI, S. **A persistência da hierarquia de gênero na produção científica**. *Revista de Sociologia*, v. 25, n. 3, p. 455-472, 2013

TEIXEIRA, ISABELA DE OLIVEIRA. A**daptação de tecnologias de apoio em crianças com baixa visão na Sala de Recursos Multifuncional: estudo de caso**. Benjamin Constant, Rio de Janeiro, ano 24, v. 1, n. 61, p. 40-54, 2020.

VELHO, L. Prefácio. In: SANTOS, L. W.; ICHIKAWA, E. Y.; CARGANO, D. F. (Org.). **Ciência, tecnologia e gênero: desvelando o feminino na construção do conhecimento.** Londrina: IAPAR, 2006. p.

EDUCAÇÃO INCLUSIVA E O CURRÍCULO CAPIXABA: COMO FOMENTAR ESPAÇOS DE INCLUSÃO NOS AMBIENTES ESCOLARES[1]

Joziane Zechini Schneider
Larissa Da Silva Guarnier
Tássia Wolkartt
Rodrigo Ferreira Rodrigues

INTRODUÇÃO

O conceito educação inclusiva vem ganhando relevante papel nas últimas décadas, baseado na principal ideia de que todos os alunos, independentemente de suas características individuais, possuem o direito de acesso a uma educação de qualidade e isonomia em ambientes que respeitem e promovam a diversidade. Na conjuntura brasileira, foram criadas e implementadas diversas políticas e legislações para garantir o direito à educação inclusiva, como: resolução nº 2 de 11 de setembro de 2001, lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, entre outras. No entanto, a prática eficaz ainda enfrenta desafios significativos. Diante desse cenário, evidencia-se um currículo que tenha como princípio o reconhecimento das diferenças e da igualdade de direitos e que compreenda a importância das múltiplas vivências.

Desta forma, o presente trabalho tem como principal objetivo analisar como a adaptação do currículo capixaba pode contribuir para a criação de ambientes escolares verdadeiramente inclusivos. O presente estudo, surge da necessidade e urgência em compreender e aprimorar o modo como o currículo é planejado e

[1] https://doi.org/10.51795/9786526521755441460

executado, visando atender às demandas de todos os estudantes, sem exceções. A problemática que norteia esta análise é: como adequar o currículo escolar capixaba para suprir as necessidades dos alunos com deficiências, de tal forma que garanta ao estudante um ambiente inclusivo que proporcione as mesmas oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento a todos?

No primeiro momento, o estudo busca analisar o currículo escolar em vigor no estado do Espírito Santo, em conformidade com a resolução CEE/ES nº 5.190/18 e seus demais desdobramentos, identificando seus pontos positivos e possíveis áreas de melhoria em relação à inclusão de alunos com deficiências. Em seguida, pretende-se investigar práticas pedagógicas e estratégias que têm se mostrado eficazes na promoção da inclusão escolar, levando em conta a visão de educadores, alunos e famílias, através de levantamento bibliográfico. Por fim, o intuito final deste trabalho é apresentar diretrizes e recomendações que possam guiar a adaptação do currículo de modo a fomentar um ambiente inclusivo, no qual todos os estudantes tenham a oportunidade de desenvolver seu máximo potencial, independentemente de suas habilidades e características

Neste contexto, o estudo adota uma abordagem qualitativa, utilizando análise bibliográfica para coletar dados relevantes necessários. Espera-se que os resultados deste estudo contribuam não apenas para a literatura acadêmica sobre educação inclusiva, mas principalmente para a prática educacional no estado, fornecendo subsídios para o desenvolvimento de políticas públicas e práticas de ensino mais inclusivas e equitativas.

METODOLOGIA

O levantamento de pesquisa bibliográfica apresentado neste estudo apoia-se em trabalhos resultantes das discussões realizadas em fóruns, anais e publicações de artigo através das plataformas do Google Acadêmico e Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) através dos descritores: educação

inclusiva, currículo e práticas pedagógicas. Autores como, Rosalba Maria Cardoso Garcia, Inês Ambrosim, Maria Rita Paula da Silva e Thaís Cristina Rodrigues Tezani foram pesquisados e estudados para buscar compreender como eles dialogam e se fomentam com os processos de inclusão nos currículos escolares.

Ademais, se faz necessário maiores aprofundamentos nos objetos de estudos diretos, como por exemplo a resolução CEE/ES nº 5.190/18 e o Currículo Capixaba, fomentado pelo conjunto de diversos profissionais da rede educacional do Estado, em colaboração com a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime) e equipe ProBNCC do Espírito Santo.

Assim, percebe-se a importância desta temática, visto que o processo de globalização tem levado cada vez mais acesso à informação, consequentemente ao reconhecimento dos direitos e deveres das pessoas com deficiência, fator esse necessário e de suma importância na criação de cidadãos que se reconhecem como partes integrantes da sociedade. Desse modo, espera-se que este estudo possa apresentar possibilidades e caminhos a um currículo baseado na inclusão, igualdade e equidade nos contextos escolares e para além deles.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Análise curricular do Espírito Santo em relação aos alunos com deficiência

A educação inclusiva tem adquirido crescente atenção em pesquisas educacionais e políticas públicas, principalmente no intuito de garantir que todos os estudantes, independentemente de suas habilidades, tenham acesso igualitário ao aprendizado. No contexto do Espírito Santo, a adaptação curricular emerge como uma estratégia central para concretizar essa inclusão nas escolas, enfrentando desafios discursos e institucionais. Assim, é necessário entender que o currículo escolar do Espírito Santo, tanto para

alunos típicos ou atípicos, segue as orientações do Ministério da Educação, ou seja, é alinhado as diretrizes nacionais.

Segundo Silva (2015), as adaptações curriculares devem ser vistas não apenas como uma requisição legal, mas como uma oportunidade de enriquecer o ambiente educativo para todos os alunos.

> Assegurar a inclusão de alunos e alunas com necessidades educacionais especiais na escola pode apresentar uma série de dificuldades, visto que se faz necessário, além da organização escolar, várias adequações. Por essa razão, a educação escolar, numa perspectiva inclusiva, implica mudanças não apenas nas estruturas físicas da escola, mas no repensar das práticas pedagógicas. Práticas estas, que incidam em mudanças no currículo, nas metodologias de ensino, nas atitudes e nas relações interpessoais (Silva, 2015, p. 59).

Ou seja, a construção de um ambiente inclusivo também passa por uma transformação cultural, onde atitudes preconceituosas são desconstruídas e aumentadas por valores de respeito e empatia. A relação interpessoal entre alunos e professores é fundamental nesse processo, pois influencia diretamente na criação de um espaço onde todos se sentem valorizados e motivados. Michels (2005) critica o currículo adotado uma vez que a Educação Especial é, na verdade, uma resposta às contradições do sistema educacional, pois surge da exclusão que acontece dentro do próprio ensino regular. Essa exclusão não é uma força externa que simplesmente afasta certos indivíduos; ao contrário, é um fenômeno que acontece no interior dos sistemas sociais, políticos e econômicos que estruturam a educação. Dessa maneira, a Educação Especial não existe de forma isolada ou fora do contexto escolar regular, mas como uma resposta necessária e integrada a essas dinâmicas de exclusão.

> É nesta relação de contradição, negação e afirmação que a Educação Especial vem se constituindo historicamente como aquela que atende indivíduos que fogem dos padrões considerados normais, constituídos na sociedade capitalista. A sociedade moderna tem

> como necessidade "moldar" e "homogeneizar" os indivíduos (Michels, 2005, p. 257).

Assim, a Educação Especial se constitui como um campo que, ao atender as necessidades de indivíduos fora do padrão, expõe e contesta a necessidade de "normalização" promovida pela sociedade. É um setor que não só presta atendimento, mas também sinaliza a importância de um sistema educacional que valorize a pluralidade humana, promovendo um ambiente que respeite e acolha as diferentes formas de existir e aprender.

"Desta maneira, o estudo do currículo não pode estar descolado do conhecimento, da instituição escolar, dos alunos, dos professores e das relações sociais mais amplas" (Michels, 2005, p. 259). O currículo não é um elemento isolado, mas uma construção que reflete e dialoga com todos os componentes e agentes da educação. Ele precisa considerar o ambiente escolar como um todo, pois é influenciado tanto pelas especificidades de cada comunidade escolar quanto pelas dinâmicas sociais externas, que trazem consigo valores, desafios e demandas.

> É através do currículo que se apresentam as normas, competências e os valores para os quais as instituições de ensino pretendem trabalhar. A questão do currículo também se apresenta de maneira proeminente nas reflexões destes autores, quando discutem a instituição escolar, e esta está relacionada ao conhecimento (Michels, 2005, p.260).

Para a estudiosa, o currículo é um elemento central na discussão sobre o papel e a função da escola, pois ele não apenas organiza o conhecimento a ser transmitido, mas também se relaciona diretamente com o modo como esse conhecimento é construído, interpretado e aplicado dentro do ambiente escolar. Dessa forma, o currículo é um ponto de convergência entre a formação acadêmica e o desenvolvimento social e ético,

configurando-se como um espelho das intenções educacionais que cada instituição deseja consolidar.

> Esta perpetuação do papel da escola e do currículo chega à escola pelos professores que, conscientes ou não, são formados dentro de uma determinada ideologia. Ou seja, os professores também estão embrenhados neste contexto ideológico (Michels, 2005, p.260-261).

Assim, esse fenômeno torna a escola um espaço de reprodução ideológica, em que a própria formação dos docentes contribui para a manutenção e difusão de visões de mundo que moldam a experiência educativa. Portanto, compreender o papel dos professores como parte dessa rede ideológica é fundamental para uma análise crítica do currículo e das práticas educacionais, pois são eles os principais responsáveis por dar forma e sentido ao que é ensinado e como é ensinado.

A adaptação do currículo para a educação especial é essencial para promover uma experiência educacional inclusiva e equitativa para todos os alunos, garantindo que as diferentes necessidades e habilidades sejam contempladas no processo de ensino. Em um sistema educacional que acolhe a diversidade, é crucial que o currículo seja flexível e ajustável, possibilitando a personalização dos conteúdos, metodologias e avaliações de acordo com as particularidades dos alunos com deficiência ou necessidades educacionais específicas. Essa adaptação permite que todos participem ativamente da aprendizagem, respeitando as diferentes formas de acesso ao conhecimento e estimulando o desenvolvimento pleno das capacidades individuais.

O currículo do Espírito Santo, ao alinhar-se à Política Nacional de Educação, trabalha para construir um ambiente educacional que valorize a diversidade e promova a inclusão. Por meio da integração de diretrizes nacionais com as especificidades locais, o estado busca garantir que todos os alunos, independentemente de suas condições, possam usufruir de uma educação de qualidade que respeite suas individualidades e potencialidades (Silva, 2015).

Vale ressaltar que, embora a Política Nacional de Educação avance em direção à inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais, apresenta lacunas significativas ao não considerar as especificidades de cada aluno como sujeitos únicos. Essa abordagem, muitas vezes generalizadora, compromete a entrega real de conhecimentos e a efetividade das práticas pedagógicas.

Um dos principais problemas dessa política é a tendência de tratar os alunos da educação especial como um grupo homogêneo, desconsiderando suas características individuais, habilidades, interesses e desafios. Essa visão reducionista ignora a diversidade intrínseca entre os alunos, levando a uma abordagem pedagógica que pode ser inadequada e insuficiente para atender às suas necessidades específicas (Silva, 2015).

Estratégias pedagógicas eficazes para promover a inclusão escolar

As práticas pedagógicas eficazes para a inclusão de alunos com deficiência têm como princípio fundamental a adaptação curricular, a diversificação das metodologias de ensino e o desenvolvimento de estratégias específicas que promovam a equidade no ambiente escolar. Essas práticas se baseiam em teorias educacionais inclusivas que afirmam que o acesso à educação de qualidade é um direito de todos os alunos, independentemente de suas condições físicas, sensoriais ou intelectuais. De acordo com Tourem (2024):

> As práticas pedagógicas inclusivas são fundamentais para criar ambientes de aprendizagem que reconheçam e valorizem a diversidade de habilidades e características dos alunos. Essas práticas vão além da simples adaptação do ambiente físico e do currículo escolar; envolvem uma mudança de paradigma que coloca o aluno no centro do processo educacional. Estratégias como a diferenciação curricular, o ensino colaborativo e o uso de recursos

> didáticos diversificados são essenciais para atender às necessidades individuais dos alunos com deficiência, promovendo seu desenvolvimento integral e sua participação ativa na comunidade escolar (Tourem et al., 2024, p. 58)

Assim, as práticas pedagógicas inclusivas são essenciais para estabelecer ambientes de aprendizagem que valorizem e reconheçam a diversidade de habilidades e características dos estudantes. Numa perspectiva inclusiva, é essencial que o currículo seja suficientemente dinâmico e adaptável para atender à diversidade presente na sala de aula (Tourem et al., 2024).

As práticas pedagógicas inclusivas englobam um conjunto de estratégias e abordagens educacionais que buscam garantir que todos os alunos, respeitando suas particularidades, tenham acesso a uma educação de qualidade e uma participação significativa no ambiente escolar. Tais práticas são essenciais para criar espaços de aprendizagem que valorizem a diversidade de habilidades e características dos estudantes.

> Uma das características essenciais das práticas pedagógicas inclusivas é a mudança de paradigma que coloca o aluno no centro do processo educacional. Isso implica em uma abordagem centrada no aluno, onde o currículo, as estratégias de ensino e as avaliações são adaptados para atender às necessidades específicas de cada aluno, levando em consideração seus interesses, habilidades, estilos de aprendizagem e ritmos de desenvolvimento. (Tourem et al., 2024, p.59).

Isto é, uma característica fundamental das práticas pedagógicas inclusivas é a transformação de perspectiva, que posiciona o aluno como o foco central do processo educacional. Essa abordagem, coloca em prática uma educação centrada no aluno, ajustando o currículo, as metodologias de ensino e as formas de avaliação para atender às necessidades individuais, considerando seus interesses, habilidades, estilos de aprendizado e ritmos de desenvolvimento.

Ademais, o ensino colaborativo e a aprendizagem cooperativa também são métodos essenciais que promovem a interação e a colaboração entre os estudantes, possibilitando a troca de conhecimentos e o desenvolvimento coletivo. Essas práticas estimulam a participação ativa dos alunos, contribuindo para o desenvolvimento de habilidades sociais, emocionais e cognitivas. Para Tourem (2024):

> uma das estratégias-chave das práticas pedagógicas inclusivas é a diferenciação curricular, que envolve a adaptação do currículo para atender às necessidades individuais dos alunos. Isso pode incluir a modificação do conteúdo, dos métodos de ensino e das avaliações para garantir que todos os alunos tenham acesso ao currículo e possam alcançar os objetivos de aprendizagem estabelecidos (Tourem et al.,2024, p. 60):

Dessa forma, um aspecto central dessas práticas é a flexibilização curricular, que consiste na adaptação dos conteúdos e objetivos de aprendizado de acordo com as necessidades e potencialidades dos alunos. Essa adaptação permite que o conteúdo curricular seja acessível a alunos com diferentes habilidades, respeitando seu ritmo de aprendizagem e suas limitações específicas. Em uma perspectiva inclusiva, é essencial que o currículo seja suficientemente dinâmico e adaptável para atender a diversidade presente em sala de aula.

A pesquisadora Ambrosim (2024) destaca a importância da utilização de tecnologias nas práticas pedagógicas realizadas nos ambientes escolares, sobretudo com alunos e alunas da educação especial. O uso da tecnologia nas práticas pedagógicas da educação inclusiva tem revelado uma abordagem transformadora, impulsionando a igualdade de oportunidades educacionais (Ambrosim, 2024, s.p).

O uso de *softwares* de acessibilidade, recursos multimídia e plataformas online na educação inclusiva representa um avanço significativo na superação das barreiras de comunicação e na

ampliação da participação dos alunos com necessidades especiais. Essas ferramentas tecnológicas possibilitam adaptações pedagógicas que atendem a diversas necessidades individuais, promovendo um ambiente mais inclusivo e engajador. Recursos como leitores de tela, softwares de reconhecimento de voz, vídeos com legendas e materiais em formatos acessíveis facilitam o acesso ao conteúdo por parte de alunos com limitações visuais, auditivas ou motoras, além de estimular a interação social e o aprendizado colaborativo.

> A tecnologia, em sua constante evolução, apresenta-se como uma ferramenta poderosa capaz de personalizar a aprendizagem de acordo com as necessidades únicas de cada aluno. Ao adentrar as salas de aula inclusivas, ela oferece um ambiente adaptativo e flexível, permitindo que os educadores atendam a uma ampla gama de estilos de aprendizado, ritmos e desafios. Dessa forma, a tecnologia emerge como uma aliada essencial na promoção da equidade educacional, capacitando estudantes com necessidades especiais para explorar seu potencial ao máximo (Ambrosim. 2024, s.p).

Ambrosim (2024) ainda ressalta que, sob a perspectiva cognitiva, o uso de dispositivos e softwares em atividades educacionais atua como um catalisador para o desenvolvimento de habilidades essenciais, como o pensamento crítico, a resolução de problemas e a criatividade. A interação com esses recursos estimula os alunos a explorarem conceitos em profundidade, levando-os a confrontar situações que requerem análise e síntese de informações complexas.

Essa abordagem também incentiva a busca por soluções inovadoras, promovendo o engajamento ativo no processo de aprendizagem.

> Existem aplicativos e softwares desenvolvidos especificamente para auxiliar alunos com diferentes necessidades, como aplicativos de comunicação alternativa e aumentativa (CAA) para alunos não

> verbais, ou programas de aprendizado adaptativo que se ajustam ao ritmo e estilo de aprendizagem do aluno (Ambrosim, 2024, s.p).

Além disso, a interação com tecnologias educacionais pode aprimorar as habilidades de análise crítica e tomada de decisão, uma vez que os alunos são expostos a uma variedade de situações problemáticas e precisam, com frequência, comparar, avaliar e ajustar estratégias para alcançar objetivos específicos. Esse envolvimento direto com a tecnologia não apenas promove uma compreensão aprofundada dos temas estudados, mas também desenvolve competências fundamentais para a vida acadêmica e profissional, preparando os alunos para os desafios de um mundo cada vez mais digital e interconectado.

> Uma das maiores vantagens da tecnologia na educação inclusiva é sua capacidade de personalizar a aprendizagem. Softwares e plataformas de aprendizado adaptativo podem identificar as emoções e necessidades de cada aluno, ajustando automaticamente o ritmo, o nível de dificuldade e os tipos de atividades. Isso é extremamente valioso para estudantes com dificuldades de aprendizagem, permitindo-lhes progredir de maneira gradual e confortável (Ambrosim, 2024, s.p).

Essa personalização é particularmente vantajosa para alunos com dificuldades de aprendizagem, já que a tecnologia permite que eles avancem conforme suas capacidades e necessidades. Ao oferecer um ambiente de aprendizado ajustável, as ferramentas tecnológicas possibilitam um progresso educacional que reduz a pressão e a frustração, contribuindo para o desenvolvimento de uma relação mais positiva com o processo de aprendizado. Assim, a tecnologia na educação inclusiva não apenas facilita o acesso ao conhecimento, mas também melhora a qualidade do ensino e o bem-estar emocional dos alunos, promovendo uma educação mais equitativa e acessível para todos.

Diretrizes e recomendações para fomentar um ambiente inclusivo

A conexão entre gestão escolar e educação inclusiva representa uma abordagem inovadora e está presente em diversos documentos oficiais, tanto em âmbito nacional quanto internacional. Em algumas situações, essa relação não é abordada de maneira direta, mas pode ser percebida nas entrelinhas dos textos. A proposta foi, então, realizar uma análise dos documentos pertinentes e que asseguram a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais no ensino regular.

> Para isso, destaca-se a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n.º 9394/96, que de acordo com Tezani (2009) avançou no campo da educação especial, dedicando um capítulo específico a essa modalidade de ensino e determinando que o atendimento ao aluno com necessidades educacionais especiais ocorra, preferencialmente, na rede regular de ensino. O Artigo 58 estabelece que a educação especial deve ser oferecida no ensino regular para os alunos com necessidades educacionais especiais. O Artigo 59 estabelece a reorganização social para atendimento das pessoas com igualdade, quanto às mais complexas e diversas diferenças, físicas ou cognitivas (Tezani, 2009, p.9)

A questão da diversidade é abordada na mencionada Lei, pois assegura o acesso e a permanência de todos os alunos na escola. A Lei também enfatiza a valorização dos profissionais da educação e propõe a gestão democrática como uma estratégia para fortalecer o reconhecimento e a valorização desses profissionais.

> Além disso, o Projeto político pedagógico também é apontado pela Lei em questão como algo de grande importância. "Colocar em prática o Projeto Político-Pedagógico da unidade escolar é um processo de ação-reflexão-ação que exige a participação de todo o colegiado" (Tezani, 2009, p. 11).

A construção coletiva do Projeto Político-Pedagógico é essencial para consolidar uma gestão democrática e participativa na escola, promovendo, assim, a criação de um ambiente inclusivo. O papel do gestor é fundamental nesse processo, pois ele contribui para o estabelecimento de uma rede de relações que favoreça a autonomia e a participação de todos. A autonomia, destacada na LDBEN de 1996, é crucial nesse contexto, pois a construção de uma escola autônoma, através do projeto pedagógico, exige condições adequadas para o trabalho coletivo, valorizando as pessoas e relativizando funções.

> Construir a escola inclusiva significa articular democracia, participação e autonomia. Sua implementação não será um processo fácil, pois o compromisso em atender com qualidade e eficiência pedagógica a todos os alunos é um compromisso com a melhoria da qualidade educacional para todos, o que somente será concretizado com a consciência e a valorização dos fatos e das normas coletivas mediadas pela responsabilidade social. Só assim a escola cumprirá seu papel de transformação social (Tezani, 2009, p. 12).

No entanto, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, não há menção explícita sobre a relação entre gestão escolar e educação inclusiva; apenas são apresentadas sugestões de ações relacionadas ao tema. Já em 2007, em versão preliminar, o documento denominado Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva estabeleceu objetivo principal assegurar a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais, garantindo acesso, participação e aprendizagem no ensino comum.

Entre as diretrizes estão a oferta de atendimento educacional especializado, a continuidade dos estudos e o acesso aos níveis superiores de ensino, a promoção da acessibilidade universal, a formação continuada de professores para o atendimento especializado, e a capacitação da comunidade escolar. A modalidade de ensino especial deve perpassar desde a educação

infantil até a superior, articulando-se com outros setores para a implementação de políticas públicas inclusivas.

> A proposta, de acordo com o documento, é realizar o atendimento educacional especializado, organizando recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras e possibilitem o acesso ao currículo, à comunicação e aos espaços físicos, conforme as necessidades de cada aluno. Assim, a escola transformará num espaço significativo de aprendizagem com práticas pedagógicas que valorizem o desenvolvimento emocional, intelectual e social de todos os alunos, bem como seu potencial crítico e criativo, proporcionando que estes construam conhecimentos relacionados às situações vividas no cotidiano escolar e familiar e os saberes da comunidade. Para isso, há necessidade de flexibilização curricular (Tezani, 2009, p.18-19).

A educação inclusiva é concebida como uma proposta que assegura o direito de todos os alunos ao mesmo espaço escolar, livre de discriminações, promovendo a igualdade e o reconhecimento das diferenças. Essa abordagem demanda um currículo que valorize a aprendizagem coletiva e promova adaptações pedagógicas nas escolas, modernizando suas práticas de modo a atender às necessidades dos alunos ao longo de sua trajetória educacional. Trata-se de uma inovação educacional, ao propor uma ruptura com práticas excludentes, promovendo a emancipação como fundamento do processo educacional.

Garcia (2004) ainda sobre a Política Nacional de Educação Especial afirmou que:

> O conceito-chave da política de educação especial naquele momento – integração – foi proposto e apreendido com muita parcialidade: seriam integrados na educação básica aqueles sujeitos com diagnósticos de deficiências, altas habilidades e condutas típicas que conseguissem atingir níveis de desenvolvimento e condutas adequadas aos processos educacionais da escola regular. E aqueles que não obtivessem esses mesmos desempenhos não seriam integrados (Garcia, 2004, p. 83).

Ou seja, a integração na educação básica era destinada apenas aos alunos com diagnósticos de deficiências, altas habilidades ou condutas típicas que pudessem alcançar níveis de desenvolvimento e comportamento considerados adequados ao ambiente da escola regular. Aqueles que não apresentavam esse desempenho esperado eram, por consequência, excluídos do processo de integração.

> Além disso, os programas de estudos ou currículos desenvolvidos nas modalidades de atendimento da educação especial não coincidiam, necessariamente, com os conteúdos previstos para serem trabalhados na educação básica, especialmente no ensino fundamental (Garcia, 2004, p.84)

A questão dos currículos e programas de estudo na educação especial revela um desafio significativo para a inclusão e a equidade educacional. Tradicionalmente, os conteúdos e metodologias aplicados nas modalidades de atendimento especializado nem sempre foram alinhados com o currículo da educação básica, particularmente no ensino fundamental. Essa desconexão entre o conteúdo desenvolvido para alunos da educação especial e aquele previsto no currículo regular tem implicações profundas para o aprendizado e o desenvolvimento desses alunos.

Primeiramente, ao utilizar currículos específicos na educação especial, muitas vezes desvinculados das exigências curriculares da educação básica, os alunos com necessidades educacionais especiais podem ser privados de uma base de conhecimento comum que a escola visa proporcionar. Isso cria uma experiência educacional fragmentada e limita o acesso dos alunos ao mesmo repertório de conhecimento que seus colegas. Como resultado, esses alunos enfrentam uma dupla exclusão: não apenas estão em um sistema separado, mas também não recebem o mesmo conteúdo curricular, comprometendo a possibilidade de

acompanharem, em caso de transição, o ensino na sala de aula regular (Garcia, 2004).

A diferenciação curricular, quando bem fundamentada, pode ser uma estratégia poderosa na inclusão educacional, pois respeita as necessidades e particularidades de cada aluno. Contudo, se mal implementada ou desconectada do currículo geral, essa diferenciação torna-se uma forma de isolamento e exclusão. Para que a educação especial seja realmente inclusiva, é essencial que o currículo seja flexível e adaptável, garantindo que todos os alunos recebam uma educação de qualidade, sem renunciar aos conteúdos fundamentais previstos na educação básica.

Para Garcia (2004) a ausência de correspondência curricular limita a possibilidade de inclusão dos alunos da educação especial no ambiente regular, pois a adaptação curricular, em vez de promover a integração, acaba isolando e reduzindo as oportunidades de aprendizado compartilhado. A falta de alinhamento dificulta também a formação de professores, pois estes, em muitos casos, não recebem orientação sobre como adaptar e articular o conteúdo da educação especial com o da educação regular, o que compromete a qualidade do atendimento especializado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise do currículo escolar vigente no Estado do Espírito Santo, sob a perspectiva da inclusão de alunos com deficiência, evidenciou a relevância da implementação de estratégias que assegurem a equidade educacional e a valorização da diversidade. Embora políticas públicas e diretrizes nacionais tenham avançado na promoção da educação inclusiva, persistem desafios expressivos em sua operacionalização, sobretudo no que concerne à efetiva formação docente e à aplicação de práticas pedagógicas adequadas.

A adequação curricular deve transcender a mera observância às normativas legais, constituindo-se em uma oportunidade para o

enriquecimento do ambiente educacional e para a promoção da equidade de acesso ao conhecimento. Nesse sentido, práticas pedagógicas que priorizam a flexibilização curricular e a personalização do ensino, aliadas ao uso de tecnologias assistivas, mostraram-se fundamentais para garantir a participação ativa e o desenvolvimento integral dos estudantes com deficiência.

A construção de um espaço educacional verdadeiramente inclusivo demanda não apenas ajustes estruturais, mas também transformações culturais profundas, que incluam a formação contínua e crítica dos educadores. Esses profissionais desempenham papel central na efetivação de um currículo que dialogue com as necessidades específicas dos discentes, viabilizando uma abordagem centrada no aluno e que respeite seus ritmos de aprendizagem.

Ademais, a gestão escolar deve adotar práticas que fortaleçam o projeto político- pedagógico de forma coletiva e democrática, promovendo um ambiente que favoreça a autonomia e a participação de todos os atores escolares. Somente por meio de um currículo dinâmico, adaptável e sustentado por uma gestão comprometida com a inclusão, será possível concretizar uma educação que valorize a pluralidade e contribua para a formação de cidadãos aptos a participar de uma sociedade mais justa e equitativa.

REFERÊNCIAS

AMBROSIM, Inês. **A tecnologia nas práticas pedagógicas da educação**. Revista Tópicos, v. 2, n. 7, 2024.

BORGES, Adriana Costa. **Práticas pedagógicas inclusivas: caminhos e desafios.** São Paulo: Cortez, 2015.

BORGES, Adriana Costa. **Educação inclusiva: contribuições para a prática pedagógica.** Cadernos CEDES, Campinas, v. 26, n. 70, p. 69-89, jan./abr. 2006.

BRASIL, 2015, Lei n. 13.146, de 6 de jul. de 2015. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília: MEC, 2008.

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

DIAS, Maria Ângela Lopes, ROSA, Sueli Cristina & ANDRADE, Priscila Fonseca. (2015). **Os professores e a educação inclusiva: identificação dos fatores necessários à sua implementação**. *Psicologia USP*, 26(3), 453-463.

ESPÍRITO SANTO. Lei nº 10.639, de 09 de janeiro de 2003. **Estabelece diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira".** Vitória: Diário Oficial, 2003.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. **Políticas públicas de inclusão: uma análise no campo da educação especial brasileira**. 2004. Tese de Doutorado. Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação.

GLAT, Rosana; BLANCO, Angélica (orgs.). **Educação Inclusiva: Cultura e cotidiano escolar.** Rio de Janeiro: 7 Letras, 2007.

HENRIQUES, Rosângela Maria. **Inclusão escolar: os desafios da diversidade.** Brasília: Liber Livro Editora, 2011.

HENRIQUES, Rosângela Maria. **Diversidade e inclusão escolar: a constituição de uma nova cultura.** Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, v. 14, n. 41, p. 67-80, jan./mar. 2009.

PEREIRA, Maria Martins. **Desafios da Educação Inclusiva: Reflexões e Propostas.** Educação & Sociedade, 36(130), 927-944. 2015.

MACHADO, Ana Cristina; MARIN, Angela; MANTOAN, Maria Teresa Egler. **A escola e seu papel na construção de uma sociedade**

inclusiva. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 31, n. 1, p. 13-28, jan./abr. 2005.

MACHADO, Roberta Lúcia. (2016). **A formação de professores e o desafio da educação inclusiva.** *Educação e Realidade*, 41(2), 355-370.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** 2. ed. São Paulo: Moderna, 2003.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Ser ou estar? **Eis a questão: contra o "inclusiveísmo" na educação.** Educação e Realidade, Porto Alegre, v. 38, n. 2, p. 491-511, maio/ago. 2013.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **A inclusão escolar: O que é?** São Paulo: Moderna. 2003

MATTOS, Luciane. **Educação Inclusiva: desafios e possibilidades na prática pedagógica de professores da rede municipal de Vitória-ES.** 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2008.

MENDES, Enicéia Gonçalves. (2015). **Educação inclusiva e os desafios da formação de professores.** *Revista Brasileira de Educação Especial*, 21(1), 15-30.

MITTLER, Peter. **Working towards inclusive education: Social contexts.** London: David Fulton Publishers, 2000.

MITTLER, Peter. **Education for All: achieving and sustaining universal primary education.** Prospects, v. 36, n. 3, p. 265-274, 2006.

NASCIMENTO, Maria de Fátima. (2016). **Os desafios da educação inclusiva no Brasil. *SciELO em Perspectiva: Humanas*.**

OMOTE, Sadao; MANZINI, Eduardo José. **Inclusão Escolar: De quem estamos falando?** 3. ed. Marília: ABPEE, 2008.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão: Construindo uma sociedade para todos**. Revista Brasileira de Educação Especial, Marília, v. 6, n. 1, p. 75-86, 2000.

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DO ESPÍRITO SANTO. **Diretrizes para a Educação Inclusiva no Estado do Espírito Santo.** 2020**.**

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO RESOLUÇÃO CEE-ES Nº 5.190/2018 https://curriculo.sedu.es.gov.br/curriculo/documentos

SILVA, Amanda Martins. **Inclusão escolar e formação de professores no Espírito Santo: um estudo de caso.** Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2012.

SILVA, Maria Rita Paula da. **Análise das políticas públicas da educação inclusiva: um olhar sobre as adaptações curriculares para alunos com deficiência intelectual na escola pública no município de Macapá-AP**. 2015. 85 f. Dissertação (Mestrado em Teologia) - Faculdades EST, São Leopoldo, 2015.

SILVA, Robson Ferreira. **Práticas Pedagógicas Inclusivas: Construindo Caminhos para a Diversidade**. Revista Brasileira de Educação, 24(74), 45-63. 2019.

TEZANI, Thaís Cristina Rodrigues. **A relação entre gestão escolar e educação inclusiva: o que dizem os documentos oficiais?** Revista on line de Política e Gestão Educacional, Araraquara, n. 6, p. 41–61, 2009.

TOUREM, Rafael Viêro et al. **Educação Inclusiva: explorando o potencial da integração entre família, práticas pedagógicas e tecnologias para a inclusão escolar**. 2024.

METODOLOGIAS E PRÁTICAS DE ENSINO: ANÁLISE DE ATIVIDADES ESCRITAS DE LÍNGUA PORTUGUESA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NUMA PERSPECTIVA INCLUSIVA[1]

Jares Gomes Lima
Gleysiane Rabelo Martins
Lucas Pereira da Silva
Aline Souza de Lima

INTRODUÇÃO

O presente texto está dividido em cinco seções. Nesta seção são apresentados o tema e as características da pesquisa, a justificativa deste trabalho, os objetivos e as perguntas norteadoras, em seguida, as seções de metodologia, discussões teóricas, análise de dados e considerações finais.

Antes de começar quaisquer discussões, pensa-se importante ponderar minimamente acerca da escolarização no Brasil, em como acontece a visualização dos sujeitos e suas diferenças em nosso sistema educacional, numa tentativa de situar quais condições implicam sobre as considerações feitas neste momento.

A escolarização no Brasil historicamente é marcada pela exclusão de grupos, aqueles destinados ao anonimato, desde quando as primeiras escolas superiores criadas foram dedicadas às elites políticas brasileiras, em 1827 (Vidal; Faria Filho, 2008), depois das escolas livres.

[1] https://doi.org/10.51795/9786526521755461484

O anonimato daqueles de classe social mais baixa, apesar de serem a maioria nas escolas públicas e estarem na constituição do que se vê hoje como sociedade, por diversas situações, ainda não têm totais condições de permanecer na escola em razão de suas situações familiares e da comunidade em que estão inseridos (Soares *et al.*, 2015).

> A partir do processo de democratização da escola, evidencia-se o paradoxo inclusão/exclusão quando os sistemas de ensino universalizam o acesso, mas continuam excluindo indivíduos e grupos considerados fora dos padrões homogeneizadores da escola. Assim, sob formas distintas, a exclusão tem apresentado características comuns nos processos de segregação e integração, que pressupõem a seleção, naturalizando o fracasso escolar (Brasil, 2007, p. 1).

O reconhecimento das diferenças e dos sujeitos no processo de escolarização permite a problematização do acesso que foi garantido por meio de decretos e leis que, no entanto, não prevê como perpetuar a permanência desses mesmos sujeitos no sistema educacional. Embora, não sejam o foco aqui as discussões acerca dessa permanência, pois se visa a organização de sistemas educacionais inclusivos na garantia do acesso de todos os alunos ao ambiente educacional e social que se realiza na escola (Brasil, 2007).

A educação especial, em específico, ajuda na inserção de suportes necessários e indispensáveis à aprendizagem de alunos com deficiências, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades, a fim de que tenham condições de participar do processo educacional para que sua aprendizagem seja feita de maneira respeitosa, adequada às suas especificidades. Assim, de certa maneira, permite-se que aumentem suas chances de escolarização.

A aprendizagem em turmas regulares do ensino fundamental é orientada ao desenvolvimento típico dos alunos a partir de uma ideia de observação integral ao currículo escolar. Apesar disso, segue-se a ideia de que ela pode ser favorecida também por

recursos e serviços orientados ao atendimento educacional especializado, quando há alunos com especificidades sociais e cognitivas, nas turmas regulares, abordando uma aprendizagem pautada nos objetos de conhecimento tradicionais e no currículo esperado para o ano/série dos alunos.

Certamente, isso não significa que as aprendizagens consideradas tradicionais, o acompanhamento dos currículos prescritos, não precisam ser feitas. Não se defende aqui que se deve excluir tal ideia. Contudo, a educação inclusiva favorece que o atendimento educacional especializado seja inserido no ensino regular, traduzindo-se numa atuação pedagógica perceptiva ao ambiente heterogêneo de aprendizagem que é a escola.

Além desta pesquisa colaborar para o conhecimento de atividades que são elaboradas para promover a aprendizagem de alunos com transtornos globais de desenvolvimento, deficiências e altas habilidades, ajudará também a confirmar se elas servem ao seu propósito, oportunizando aos alunos a possibilidade de aquisição de habilidades importantes para o desenvolvimento de competências essenciais à sua evolução.

A contribuição deste estudo repousa na análise de materiais produzidos e disponibilizados ao público-alvo da educação especial, podendo comprovar a incorporação da perspectiva de educação inclusiva nas atividades cotidianas desses alunos. A relevância está no estudo de ações locais, em termos de recursos gráficos e de material didático, elaboradas pelas escolas para o desenvolvimento de alunos público-alvo da educação especial.

A pesquisa é feita por meio de uma análise documental de atividades escritas do componente curricular de língua portuguesa. Para isso, é empreendida uma análise de base documental desses escritos. Constitui-se no "exame de [..] materiais que ainda não sofreram nenhum trabalho de análise, ou que podem ser reexaminados, buscando-se [..] interpretações ou informações complementares [..]" (Kripka; Scheller; Bonotto, 2015, p. 244) e tem intuito de verificar quais elementos existentes nas atividades podem ser considerados favorecedores à aprendizagem esperada

por meio de atividades escritas, em se tratando de objetos de conhecimentos e habilidades.

São utilizadas 10 atividades escritas de alunos público-alvo da educação especial de uma escola pública de Vila Velha - ES, de turmas do 8º ano do Ensino Fundamental II, produzidas pelos professores regentes. As atividades foram cedidas pela direção da escola com a ciência e cessão dos professores regentes e foram identificadas pelos profissionais da instituição a fim de que a coleta e análise pudesse ser feita de maneira adequada. Em seguida, foram disponibilizadas em arquivos de formato .pdf. As atividades de língua portuguesa propostas aos alunos serão estudadas com o intuito de aferir como contribuem para a aprendizagem de alunos de diferentes níveis, mas que se encontram na mesma turma e ano.

Antes que a cessão do material acontecesse, houve uma conversa com a direção da escola e foram explicados os termos de liberação desse material por meio de assinatura em termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE) com a descrição, objetivos da pesquisa e detalhes sobre os procedimentos de análise, assim como a respeito do cuidado que se terá com o material adquirido.

A problematização nesta pesquisa é feita por diferentes frentes. A primeira é se a educação especial é vista numa perspectiva da educação inclusiva e acontece em atividades escritas de língua portuguesa nas salas de aula. A segunda é se as práticas de ensino adotadas nessas atividades escritas podem favorecer a aprendizagem de alunos do atendimento educacional especializado.

Como são elaboradas as atividades escritas do atendimento educacional especializado em uma escola de Vila Velha, no Espírito Santo? As adaptações feitas nas atividades escritas propostas podem ser consideradas inclusivas e promovem uma aprendizagem adequada aos alunos de diferentes níveis de aprendizagem?

Observa-se como a educação inclusiva acontece de modo prático na elaboração dessas atividades escritas propostas aos alunos do atendimento educacional especializado, verificando suas

características e favorecendo a aprendizagem desses mesmos alunos.

Propõe-se a análise da construção de atividades do atendimento educacional especializado dessas turmas, identificando se as atividades propostas estão dentro de uma perspectiva inclusiva de educação e se existem nas atividades escritas elementos suficientes para a promoção de uma aprendizagem adequada aos alunos de diferentes níveis de aprendizagem.

METODOLOGIA

Este é um estudo de corte transversal descritivo de atividades escritas realizadas por alunos da Educação Especial, turmas de 8º ano, de uma escola pública municipal da cidade de Vila Velha, no Espírito Santo. Este estudo é de base bibliográfica e documental, assim como mantém sua base qualitativa.

Foram selecionadas 10 atividades escritas do componente curricular de Língua Portuguesa. Apenas alunos com Deficiência Intelectual (DI) e dentro do Transtorno do Espectro Autista (TEA) estão presentes nas turmas. Dessa maneira, as atividades foram pensadas e elaboradas pelos professores para alunos com essas características dentro do atendimento educacional especializado.

A direção da escola esclareceu que as atividades eram para alunos leitores e não leitores com DI e dentro do TEA, conforme instrução dos professores. Esses alunos já tinham contato com os objetos de conhecimento presentes nas atividades dentro da sala de aula. Eles participaram das aulas regularmente com os demais colegas. No entanto, reforçaram o conteúdo através das atividades que são nosso objeto de análise. Conforme recomendação da escola, deixa-se explícito que algumas temáticas já tinham sido abordadas em diversos outros momentos com os alunos do atendimento educacional especializado.

Apenas as atividades escritas foram eleitas para estarem no *corpus* de análise desta pesquisa. O período de coleta de dados

compreende os meses de julho e setembro do ano de 2024. Os pesquisadores apenas mantiveram contato com a direção da escola. Os professores tinham conhecimento da cessão de material na qualidade de cópias e que sob nenhuma hipótese qualquer envolvido, alunos, professores ou pedagogos, seriam identificados ou contactados, pois apenas as atividades escritas do componente curricular de Língua Portuguesa seriam objeto de análise na pesquisa.

Consideramos que aqui se realiza um estudo de caso sobre a estrutura dessas atividades e como elas colaboram ou dificultam a aprendizagem de alunos público-alvo da educação especial. Os critérios de análise das atividades foram estabelecidos pelos pesquisadores a partir de suas experiências como docentes de alunos público-alvo da educação especial. Ressalta-se que um dos pesquisadores é da área de linguagens e contribuiu como um especialista de área.

As atividades escritas foram avaliadas a fim de que se pudesse averiguar se podem ou não estar sob o rótulo de adequadas a esse público de alunos. Sabe-se que é necessário refletir sobre diferentes práticas para que avanços sejam feitos. Certamente também se pretende contribuir para a discussão e reflexão relacionadas ao estabelecimento de critérios sólidos para análise de atividades escritas propostas para alunos público-alvo da educação especial. Os critérios eleitos para análise estão presentes no quadro 1.

Quadro 1 – Critérios estabelecidos para análise de atividades escritas do AEE

CRITÉRIOS	DESCRIÇÃO
1 – Tamanho de fonte	Utilização de tamanho adequado de fonte, observando a escolha do tipo de fonte, se está ou não em caixa alta e se caracteres, palavras e períodos estão com espaçamento adequado.
2 – Contextualização	Abordagem adequada dos objetos de conhecimento. Clareza dos aspectos de linguagem observados e se eles se adequam ao esperado pelo

de objetos de conhecimento	currículo do município de Vila Velha, que é o mesmo do Estado do Espírito Santo.
3 – Visualização dos objetos presentes na atividade	Existência de ilustrações adequadas a alunos público-alvo da educação especial, de turmas de 8º ano, bem como a existência de associações dos objetos de conhecimento às ilustrações e objetivos previstos para as atividades elaboradas.
4 – Objetivo(s) da atividade	Clareza na observação dos objetivos a serem alcançados e se estão materializados nas atividades. Os objetivos podem ser inferidos apenas pelo modo como a atividade está elaborada?
5 – Criatividade	Observação da criatividade consolidada nos exercícios das atividades para exploração dos objetos de conhecimentos previstos e implícitos, assim como a relação dos elementos presentes na atividade.
6 – Habilidades do campo da linguagem	Abordagem clara de quais habilidades serão alcançadas e se estão presentes na atividade, permitindo a potencialização da aprendizagem dos alunos. Se pode inferir quais habilidades estão sendo observadas?
7 – Desenvolvimento da competência linguística (Travaglia, 2011)	Inserção de exercícios que permitam o desenvolvimento de capacidades relacionadas à produção de sequências linguísticas significativas.
8 – Desenvolvimento da competência comunicativa (Travaglia, 2009)	Inserção de exercícios que permitam o desenvolvimento da capacidade de produzir e compreender textos cotidianos adequados à produção de sentido.

Fonte: Elaboração própria.

São avaliadas 10 atividades disponibilizadas pela escola municipal. A pontuação dentro de cada critério é de 1 a 5. Atribuiu-

se 1 para insuficiente, 2 para ruim, 3 para suficiente, 4 para bom, 5 para ótimo. As análises foram feitas por meio dos 8 critérios definidos e avaliados individualmente a fim de que uma pontuação específica e independente fosse atribuída.

Os critérios são únicos e não devem se misturar. Todas as atividades foram identificadas e foram disponibilizadas aos pesquisadores conforme essa especificação, solicitada no mesmo momento de conversa que permitiu a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) pela direção da escola.

As pontuações em cada critério foram somadas e divididas por 8, a fim de que pudéssemos obter uma média ponderada e a atividade fosse considerada como insuficiente, ruim, suficiente, boa e ótima. Os casos divergentes foram decididos entre os pesquisadores e foram revistos os casos que apresentassem qualquer tipo de dúvida para atribuição da pontuação.

As atividades foram analisadas pelos autores deste texto conforme sua expertise e cada critério recebeu uma pontuação de 1 a 5, que se referia à boa observação ou não observação dos critérios levantados como adequados para a análise. Quando se havia muita diferença entre as avaliações dentro de um mesmo critério pelos avaliadores, adotou-se a média entre eles.

O conjunto é resultado das pontuações alcançadas pela análise dos critérios é o índice para a classificação da atividade de forma global através da média de pontuações dos critérios. Após isso, as atividades são contabilizadas e verificadas qualitativa e quantitativamente. São vistas aquelas que melhor obedecem aos critérios estabelecidos para que a atividade seja considerada adequada ou não aos alunos público-alvo da educação especial.

DISCUSSÃO TEÓRICA

O indivíduo com deficiência apresenta um tipo de desenvolvimento próprio e qualitativamente diferente (Lima *et al*, 2023, s/p). Dessa maneira, há a necessidade de serem realizadas observações em relação ao currículo e planejamento, com intuito de

que se tenha equidade dentro da sala de aula e no desenvolvimento da aprendizagem de estudantes que apresentam algum tipo de deficiência ou transtorno.

"Entende-se por educação especial, [...], a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais" (Brasil, 2001). Conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9.394/96:

> Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação:
> I - Currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;
> II - Terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados;
> III - professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns;
> IV - educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora; [...] (Brasil, 1996).

A garantia acerca das adaptações e mudanças necessárias no material pedagógico para a aprendizagem adequada de alunos que são público-alvo da educação especial já está posta há décadas. No entanto, ainda se enfrenta certa dificuldade na inserção desses alunos de modo apropriado no cotidiano escolar. A perspectiva da educação inclusiva favorece a inclusão desses alunos no cotidiano escolar.

A educação inclusiva é uma forma diferenciada de se perceber a aprendizagem dentro das salas de aula. A descoberta de habilidades e capacidades entre os estudantes com diferenças em seu processo de aprendizagem não é um trabalho simples e requer muito empenho. "É fundamental que nós, como sociedade, compreendamos as singularidades inerentes a todos os indivíduos, pois cada um carrega suas particularidades" (Richter, Araújo, Pereira, 2022, p. 122).

Segundo o Decreto Nº 10.502,

> IV - política educacional inclusiva - conjunto de medidas planejadas e implementadas com vistas a orientar as práticas necessárias para desenvolver, facilitar o desenvolvimento, supervisionar a efetividade e reorientar, sempre que necessário, as estratégias, os procedimentos, as ações, os recursos e os serviços que promovem a inclusão social, intelectual, profissional, política e os demais aspectos da vida humana, da cidadania e da cultura, o que envolve não apenas as demandas do educando, mas, igualmente, suas potencialidades, suas habilidades e seus talentos, e resulta em benefício para a sociedade como um todo; [...] (Brasil, 2020).

O Decreto 10.502 é uma das várias tentativas de afirmar por meio de leis uma política de inclusão que deve ser expressa na garantia do acesso às mesmas oportunidades, à equidade na escolarização.

> Educação inclusiva não significa educação com representações e baixas expectativas em relação aos alunos, mas sim a compreensão do papel importante das situações estimulantes, com graus de dificuldade e de complexidade que confrontem os professores e os alunos com aprendizagens significativas, autênticos desafios à criatividade e à ruptura das ideias feitas, [...] (Sanchez, Teodoro, 2006, p. 73).

A educação inclusiva, apesar de prevista e estabelecida através de leis e decretos, ainda permanece à margem em algumas realidades.

Atualmente a discussão sobre processos de ensino mais inclusivos tem aumentado no Brasil, bem como o aumento no número de estudantes público-alvo da educação especial (Zerbato & Mendes, 2021). Algumas legislações mais recentes, como o Decreto 10.502, pressupõem que a educação inclusiva seja uma das maneiras que se tem de trazer à vista as potencialidades, os talentos e habilidades de alunos público-alvo da educação especial no Brasil.

> No caso das deficiências, o desenvolvimento se dava de modo diferente e por meio de outro conjunto de instrumentos, ou seja, a criança cujo desenvolvimento é dificultado pela deficiência não é simplesmente uma criança menos desenvolvida do que seus pares sem deficiência, mas desenvolvida de outra forma, com um desenvolvimento atípico frente aos padrões estipulados socialmente (Lima et al., 2023, s/p).

Os estágios de desenvolvimento em cada sujeito apresentam uma peculiaridade qualitativa, uma estrutura específica do organismo e da personalidade. Para Vigotski (1997), o conceito de desenvolvimento atípico possui a ideia de apresentar os processos de significação distintos no desenvolvimento de sujeitos com deficiência. Desenvolver processos de significação diferentes não torna o desenvolvimento atípico menos promissor ao comparar-se com o desenvolvimento típico.

Van der Veer e Valsiner (1996) dizem que as barreiras impostas pela deficiência são relacionadas com os padrões estabelecidos pela sociedade como padrões ao convívio social, sendo assim, o indivíduo nasce com certos recursos biológicos e através da sua convivência em sociedade, cultura e valores acontece o processo de humanização que passa a ser possível pelo ensino e aprendizagem (Lima *et al*, 2023).

O processo de inclusão traz um diferencial para o indivíduo, e com isso colhemos os frutos do desenvolvimento cognitivo e social do aluno. A inclusão agregada ao desenvolvimento realizado dentro da sala de aula através da inclusão permite o progresso do aluno.

A educação inclusiva é debatida e implementada nas escolas para garantir a disponibilidade de uma educação de qualidade a todos, independentemente das suas características especiais. Neste contexto, os métodos e práticas de ensino desempenham um papel fundamental na criação de um ambiente educacional acolhedor, de respeito e que atende as necessidades individuais dos alunos.

Uma abordagem inclusiva à educação requer uma mudança no modelo educacional que vai além da simples adaptação de materiais e estratégias de aprendizagem. Devem ser desenvolvidos métodos que validem a diversidade dos alunos, valorizem o seu potencial e respeitem as suas características individuais.

> Para concretizar a educação inclusiva na escola, é importante adotar práticas que valorizem a diversidade e respeitem as individualidades de cada um de forma singular e coletiva. Isso inclui a implementação de currículos flexíveis e adaptáveis, promoção de ambientes acolhedores e inclusivos, e o investimento em formação e capacitação de professores para atender às necessidades de todos os estudantes (Garofalo, 2024).

A implementação de diversos recursos que favoreçam a aprendizagem em aspectos cognitivos e sociais dos alunos público-alvo da educação especial permitirá que as práticas de cerceamento e exclusão desses alunos. Eles também podem aprender, mas precisam de formas diferenciadas de se fazer a aprendizagem. Dessa maneira, necessita-se que as interações e o contexto sócio-histórico-ideológico materializados e performados pelo aluno apareçam nos materiais que servem à aprendizagem.

Bakhtin (2003, p. 261) afirma que "o emprego da língua se efetua em forma de enunciados (orais ou escritos) concretos e únicos". Nas atividades escritas de Língua Portuguesa, a principal característica é o uso de texto. Logo, as observações a partir da perspectiva de que é o texto a unidade de ensino e que por meio dele são iniciadas as interações no processo educativo para ensino da língua são importantes para a avaliação da prática escrita de

alunos público-alvo da educação especial, pois o estilo, conteúdo e estrutura composicional são de extrema relevância para que a prática escolar seja significativa em suas vidas.

O texto é um enunciado completo, dotado de sentido, uma ocorrência linguística falada ou escrita, de qualquer extensão que tenha uma função sociocomunicativa, semântica e formal (Costa Val, 1991). Qualquer produção escrita que tenha uma intenção e transmita uma mensagem coesa e coerente será considerada como texto (Travaglia, 2011, p. 44). Até mesmo respostas às questões ou enunciados que solicitem escrita serão percebidas como um texto e foram consideradas nas análises.

> Todos os recursos da língua – em todos os seus planos (fonológico, morfológico, sintático, semântico, pragmático) e níveis (lexical, frasal, textual-discursivo) – em termos de unidades e estruturas (sejam elas fonológicas, morfológicas, sintáticas, textuais) funcionam como pistas e instruções de sentidos que são coadjuvados nesta função por mecanismos, fatores e princípios. Dessa ação conjunta surgem os efeitos de sentido possíveis para uma dada sequência linguística usada como texto numa determinada situação de comunicação (Travaglia, 2011, p. 45).

Os efeitos de sentido presentes nos diversos gêneros textuais ajudam a perceber sua estrutura composicional e funções no ato da comunicação. Essas características nas situações reais de uso permitem que a aprendizagem aconteça. Os recursos da língua devem ser estudados da maneira mais próxima possível ao seu real uso. A educação inclusiva precisa estar atenta a como a linguagem escrita pode proporcionar aos alunos o desenvolvimento de habilidades importantes como a significação de sua realidade e a expressão de suas situações subjetivas e identidades sociais e culturais (Brasil, 2018).

ANÁLISES

As atividades foram avaliadas conforme os critérios expostos. Elas foram escritas a fim de que explorassem as especificidades dos alunos da escola. Dessa maneira, é preciso lembrar que para cada atividade selecionada já houve um encontro do docente com os alunos, assim como uma conversa prévia dos alunos com o professor.

ESCOLA:_____

DATA: __/__/2024 ANO: 8º TURMA: B

GÊNERO TEXTUAL
CHARGE

A **CHARGE** É UM GÊNERO JORNALÍSTICO QUE SE UTILIZA DA **IMAGEM PARA EXPRESSAR** À COLETIVIDADE O POSICIONAMENTO EDITORIAL DO VEÍCULO.

É UMA CRÍTICA CARREGADA DE **IRONIA** E QUE **REFLETE SITUAÇÕES DO COTIDIANO. RETRATA A REALIDADE E É TIDA COMO EFÊMERA.**

VOCABULÁRIO:

EFÊMERA(O): ALGO PASSAGEIRO OU TRANSITÓRIO.

As atividades são realizadas pelos alunos sob supervisão do docente regente, assim como os conteúdos já foram vistos em sala regularmente. O professor promove avaliação e produção de texto, utilizando as atividades que estão no *corpus* de análise. Dessa maneira, é importante realizar uma discussão exemplar do

movimento feito nas análises de cada atividade individualmente. Uma das atividades analisadas traz a definição do gênero textual charge. A atividade também apresenta três exercícios escritos que contemplam o público mencionado.

ATIVIDADE

VEJA A CHARGE E RESPONDA ÀS PERGUNTAS.

1) SOBRE QUE ASSUNTO QUE A CHARGE FALA?

_____
_____
_____

2) EM SUA OPINIÃO, QUAIS EXPRESSÕES A PERSONAGEM ESTÁ APRESENTANDO? COMO ELA APARENTA ESTAR?

_____
_____
_____

LEIA O TEXTO ABAIXO.

O QUE É POLUIÇÃO?

POLUIÇÃO É UMA PALAVRA QUE, APESAR DE PODER SER USADA EM DIVERSOS CONTEXTOS DIFERENTES, SEMPRE TEM O MESMO SIGNIFICADO: É UMA MUDANÇA QUE AFETA OS SERES VIVOS DE MANEIRA NEGATIVA.

POR EXEMPLO, EXISTE POLUIÇÃO SONORA, QUE É QUANDO HÁ SONS EM EXCESSO QUE AFETAM OS SERES VIVOS, E A POLUIÇÃO VISUAL, QUE ACONTECE QUANDO EXISTE ALGUM INCÔMODO VISUAL EM UM AMBIENTE.

Disponível em: https://www.terra.com.br/planeta/meio-ambiente/poluicao-tipos-causas-e-consequencias,b480c8bb1eede0f4872f89951ed253d9fg60rjpe.html?utm_source=clipboard

3) MARQUE UM **X** NA CHARGE QUE TEM RELAÇÃO COM O TEXTO.

( )

( )

Há uma descrição do gênero textual charge. Esclarece-se quais são as características que permitem ao texto ser considerado uma charge. A explanação ocorre de forma objetiva, direta e transmite com simplicidade aspectos importantes quando se deseja definir o gênero textual charge. O exemplo de charge para ilustração do conceito exposto na atividade favorece a ideia de que é um texto cheio de criticidade e ironia. Na charge da figura 1, a professora permite que o aluno expresse a resposta esperada, no entanto, calmamente, ele se recusa e prefere abster-se de realizar a atividade.

Os exercícios apresentam novas charges e propõem a compreensão e inferência do principal assunto presente na charge. Um dos exercícios também pergunta quais expressões aparecem na personagem, fazendo com que os alunos pensem sobre quais características fisionômicas contribuem para a compreensão do texto. Ao mesmo tempo são inseridas temáticas importantes atualmente como a poluição e mudanças climáticas.

A impossibilidade de realizar a exposição escrita de todas as análises das atividades realizadas, impele-nos a condensar todos os resultados em um quadro geral. Inicialmente, a atividade presente nas figuras 1 e 2 é analisada e aparecem as pontuações obtidas em cada um dos critérios junto às justificativas para a pontuação alcançada. Optou-se por apresentar a análise em quadro para observar a individualidade de cada critério definido e as diferenças a respeito do que está sendo avaliado em cada um deles.

Quadro 2 – Análise da Atividade 1 – Gênero textual charge

CRITÉRIOS	**PONTUA-ÇÃO**	**JUSTIFICATIVA/AVALIAÇÃO**
1 – Tamanho de fonte	5 – Ótimo	Toda a atividade apresenta uma fonte simples, explícita e com tamanho adequado aos alunos do AEE.
2 - Contextualização	5 – Ótimo	Os objetos de conhecimento, conforme a BNCC, aparecem de modo perceptível na atividade.

de objetos de conhecimento		Desde o início, apreende-se obviamente qual é o conteúdo escolhido para a atividade.
3 – Visualização dos objetos presentes na atividade	4 – Bom	Consegue-se de maneira explícita perceber os elementos na atividade. O texto escrito para se definir o gênero textual não apresenta problemas, assim como se entende a organização de cada exercício dentro do espaço da folha A4.
4 – Objetivo(s) da atividade	3 – Suficiente	Não há clareza em relação ao que se está sendo solicitado na atividade. Percebe-se que o objeto de conhecimento está explícito e visível, no entanto, o restante da atividade apresenta pouca objetividade ou sumarização inadequada para a conceituação do gênero textual charge nos exercícios.
5 – Criatividade	2 – Ruim	Não se verifica uma diversidade de enunciados na atividade. Os enunciados na construção das atividades são previsíveis, esperados, bem como existem em atividades tradicionais.
6 – Habilidades do campo da linguagem	3 – Suficiente	Apesar de percebermos diferentes habilidades presentes, não se está explícito desde o início quais são as habilidades estão em evidência na atividade.
7 - Desenvolvimento da competência linguística (Travaglia, 2011)	3 – Suficiente	Na atividade existem as produções escritas de sequências linguísticas significativas, contudo, apenas a presença dessas sequências linguísticas pode não representar um desenvolvimento adequado da competência linguística.

8 – Desenvolvimento da competência comunicativa (Travaglia, 2009)	2 – Ruim	O desenvolvimento da capacidade de produzir e compreender textos adequados à produção de sentido não acontece de modo adequado na atividade. Principalmente quando se leva em consideração que a produção de textos mais longos permite o acionamento da coerência para a construção de sentido do texto, o encadeamento e organização das ideias.

Fonte: Elaboração própria.

A respeito da atividade 1, considera-se que seja suficiente para promover a aprendizagem de alunos público-alvo da educação especial. As justificativas na avaliação e atribuição de pontos de cada critério foram apontadas. Somando-se as pontuações e atribuindo uma média obtida a partir dos 8 critérios, a atividade 1 obteve a pontuação 3, de valor suficiente. Dessa maneira, a atividade consegue ser adequada ao propósito de ser aplicada a alunos público-alvo da educação especial de acordo com a sumarização de todos os critérios de análise.

Em seguida, os resultados são expostos de forma condensada. Em um quadro geral, são apresentados os resultados com as médias obtidas através dos pontos alcançados em cada critério de análise. As atividades estão numeradas e seus nomes estão relacionados aos gêneros textuais presentes em cada uma delas.

São expostas as 10 atividades escritas, assim como aquela já apresentada e realizadas as médias de cada uma das atividades presentes no banco de dados presentes neste link.

Quadro 3 – Resultados de análise das atividades

ATIVIDADE	PONTUA-ÇÃO	CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO								
		1	**2**	**3**	**4**	**5**	**6**	**7**	**8**	**MÉDIA**
1 - Notícia	1 – Insuficiente; 2 – Ruim; 3 – Suficiente; 4 – Bom; 5 – Ótimo.	5	5	3	3	3	3	2	1	3
2 - Charge	1 – Insuficiente; 2 – Ruim; 3 – Suficiente; 4 – Bom; 5 – Ótimo.	5	5	4	3	2	3	3	2	3
3 - Verbete	1 – Insuficiente; 2 – Ruim; 3 – Suficiente; 4 – Bom; 5 – Ótimo.	5	4	4	3	3	3	2	1	3
4 - Campanha	1 – Insuficiente; 2 – Ruim; 3 – Suficiente; 4 – Bom; 5 – Ótimo.	5	4	3	3	4	3	3	3	3
5 - HQ	1 – Insuficiente; 2 – Ruim; 3 – Suficiente; 4 – Bom; 5 – Ótimo.	4	4	3	3	3	3	2	4	3
6 – Bingo de palavras	1 – Insuficiente; 2 – Ruim; 3 – Suficiente;	5	3	4	5	4	3	3	3	4

	4 – Bom; 5 – Ótimo.									
7 – Produção oral	1 – Insuficiente; 2 – Ruim; 3 – Suficiente; 4 – Bom; 5 – Ótimo.	5	5	5	5	3	3	5	3	4
8 – Imagens e símbolos	1 – Insuficiente; 2 – Ruim; 3 – Suficiente; 4 – Bom; 5 – Ótimo.	5	3	4	5	2	3	3	2	3
9 - Mangá	1 – Insuficiente; 2 – Ruim; 3 – Suficiente; 4 – Bom; 5 – Ótimo.	5	3	3	3	3	3	5	2	3
10 – Leitura e escrita de textos curtos	1 – Insuficiente; 2 – Ruim; 3 – Suficiente; 4 – Bom; 5 – Ótimo.	5	5	3	5	4	3	5	4	4

Fonte: Elaboração própria.

A média obtida nas atividades aponta que a maioria é classificada com a pontuação 3 – suficiente. Sendo assim, as atividades são consideradas, de maneira geral, adequadas ao público-alvo da educação especial, ainda que existam detalhes como criatividade, desenvolvimento da capacidade comunicativa, de forma escrita, que exijam análises mais rigorosas para atribuição da pontuação.

A atribuição de pontuação junto a conceitos facilita a análise e permite apontar de modo mais apropriado cada atividade, assim

como contribui para a replicabilidade dos critérios de avaliação em todas as atividades analisadas e se são adequadas ao público-alvo da educação especial.

As atividades 6, 7 e 10 apresentaram média superior às demais porque os critérios de objetivo (4), criatividade (5) e desenvolvimento da competência linguística (7) se mostraram melhor aplicados. Certamente essas atividades se mostraram mais dinâmicas e não se apegaram às perguntas e respostas como nas demais, ajudando a dinamizar o processo de ensino-aprendizagem, tornando-o mais interessante.

A atividade 3, do gênero textual verbete, apresenta textos escritos maiores e mais complexos. A estrutura composicional do gênero presente na atividade tem detalhes que podem se tornar complexos para alunos que apresentem TEA ou DI. Nota-se que o critério 8, o desenvolvimento da capacidade comunicativa foi prejudicado, assim como o critério 7 recebeu uma nota muito baixa. Os enunciados são extensos e podem confundir o aluno durante a leitura, prejudicando a produção dos textos solicitados.

As análises ponderam as atividades de modo pontual, individualmente, e tornam a leitura do conjunto relativamente holística. Essa característica das análises traz maior proximidade à sumarização das atividades, ainda que sejam atribuídas médias objetivas a elas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As atividades são adequadas ao público-alvo da educação especial, assim como observam o currículo previsto para alunos de 8º ano do ensino fundamental, conforme a observação dos critérios eleitos. Ao analisar as atividades do atendimento educacional especializado para o público-alvo da educação especial do 8º ano, percebe-se que os gêneros textuais solicitados no currículo do ano/série estão presentes.

As propostas de exercícios e os objetos de conhecimento previstos podem ser aproveitados de maneira mais cuidadosa, mas

a construção das atividades escritas prevê algumas especificidades dos alunos como a ajuda na visualização da escrita. Existem elementos apoiadores na construção de sentidos como as imagens, e pouca complexidade, de modo geral, na elaboração dos enunciados das questões, ainda que os critérios de criatividade e desenvolvimento da competência comunicativa podem ser mais explorados nas análises. Os objetos de conhecimento, principalmente, a estrutura composicional de alguns gêneros textuais, podem ser estudados através de mais imagens dentro das atividades, um problema que acontece na atividade 3.

Os critérios de contextualização das atividades e a organização de fontes, assim como aspectos gráficos, tipo e tamanho de fonte, espaçamento, paragrafação etc., são aqueles que mais se apresentam produtivos nas atividades escritas. Ainda que se perceba uma preocupação em relação às aparências gráficas das atividades.

De modo geral, as atividades satisfazem as expectativas de que podem ser utilizadas com alunos público-alvo da educação especial e são consideradas inclusivas. Enfatizamos que o professor elaborador se preocupa com a adaptação de objetos de conhecimento e habilidades a desenvolver nos alunos com intuito de favorecer a aprendizagem.

As atividades escritas demonstram que há preocupação no que diz respeito às habilidades esperadas em alunos do 8º ano do Ensino Fundamental e que elas estejam presentes nas atividades escritas dos alunos público-alvo da educação especial. Dessa maneira, não são encontradas inconsistências em relação à adequação aos objetos de conhecimento e habilidades esperados para o ano/série em que se encontram os alunos.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. In: **Estética da criação verbal**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997, p. 279 - 327.

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

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica.** Secretaria de Educação Especial (SEESP), 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial (SEESP). **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília: MEC/SEESP, 2007.

BRASIL. **[Constituição (1988)] Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Presidência da República, [2016].

BRASIL. **Lei Nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 1996.

BRASIL. **Decreto Nº 10.502**, de 30 de setembro de 2020. Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2020.

COSTA VAL, Maria das Graças. **Redação e textualidade**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

GAROFALO, Débora. Revista Educação. **Educação inclusiva:** estratégias pedagógicas para a equidade, 2024.

LIMA, Bohna, Ribeiroa, Passos. **Percepções docentes sobre a utilização da metodologia de resolução de problemas para a educação inclusiva no ensino de química e ciências**, 2023.

KrIPKA R.; SCHELLER, M. BONOTTO, D. Pesquisa Documental: considerações sobre conceitos e características na Pesquisa

Qualitativa. **4º Congresso Ibero-Americano em Investigação Qualitativa** (IV CIAIQ 2015). Aracajú, SE, 2015.

RICHTER, S. S., ARAÚJO, C. A., PEREIRA, C. A. Sequências didáticas para uma educação inclusiva: propostas para o ensino de física e de língua portuguesa. **Colloquium Humanarum**, Presidente Prudente, v. 19, p. 120-137 jan/dez 2022.

SANCHEZ, Isabel; TEODORO, António. Da integração à inclusão escolar: cruzando perspectivas e conceitos. **Revista Lusófona de Educação**, 2006, n. 8, p. 63-83.

SOARES, T. M., FERNANDES, N. da S., NÓBREGA, M. C., & NICOLELLA, A. C. Fatores associados ao abandono escolar no ensino médio público de Minas Gerais. **Educação e Pesquisa**, 41(3), 757–772. 2015.

TRAVAGLIA, L. C. **Gramática**: Ensino plural. São Paulo: Cortez, 2011.

TRAVAGLIA, L. C. **Gramática e interação**: uma proposta para o ensino de gramática. São Paulo: Cortez, 2009.

VIDAL, DIANA G.; FARIA FILHO, L. M. History of Brazilian urban education: space and time in primary schools. In: Pink, William T.; Noblit, George W. (Eds.). **International Handbook of Urban Education**. Springer, 2008, p. 581-600.

VYGOTSKI, L. S.; **Obras Escogidas** V - Fundamentos de Defectologia; Visor: Madrid, 1997, p. 16.

VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. **Em Aprendizagem e Desenvolvimento Intelectual da Idade Escolar**. Ícone: São Paulo, 2010.

VAN DER VEER, R.; VALSINER, J. **Vygotsky**: Uma Síntese. 7. ed. Loyola: São Paulo, 1996.

ZERBATO, A. P., & MENDES, E. G. O desenho universal para a aprendizagem na formação de professores: da investigação às práticas inclusivas. **Educação e Pesquisa**, 47, e233730. 2021.

PARTE 3

DIVERSIDADE NO CURRÍCULO: ABORDAGENS DE GÊNERO, ETNIA E CULTURA

DESAFIOS E PROPOSTAS PARA A INTEGRAÇÃO DA DIVERSIDADE DE GÊNERO NAS ESCOLAS NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL[1]

Aisle Cosme Aprígio
Alda Magalhães Stein Martins Paes
Angela Tereza Pires Soneghett
Erivelton Pessin

INTRODUÇÃO

Em um corpo social cada vez mais reconhecedor das diferentes identidades de gênero, é preciso que o contexto escolar reflita esses valores, com o fito de proporcionar um espaço onde todas as identidades sejam apreciadas e respeitadas. A criação de um ambiente educacional receptivo envolve a superação de diversos desafios e a implementação de práticas pedagógicas que o promovam efetivamente, especialmente nos anos finais do ensino fundamental, pois é nesse momento que os estereótipos de gênero e as normas sociais relacionadas a papéis de gênero podem ser mais intensamente reforçados ou questionados.

Para muitos, a estrutura binária de gênero pode ser restritiva e não refletir a complexidade de suas identidades. Com isso, a inserção da diversidade de gênero nas escolas não apenas expande a representatividade, mas também assegura a visibilidade e o respeito necessários para que todos os estudantes possam ser reconhecidos da forma que melhor se sentem.

Segundo Judith Butler (2018, p.33), "O gênero é uma complexidade cuja totalidade é permanentemente protelada,

[1] https://doi.org/10.51795/9786526521755487501

jamais plenamente exibida em qualquer conjuntura considerada", sugere que o conceito de gênero é intrinsecamente complexo e não pode ser completamente compreendido ou definido. Em outras palavras, o gênero não é algo fixo ou estático, ele está em constante transformação e nunca se revela totalmente em nenhuma situação específica. Isso significa que nossas percepções e entendimentos sobre gênero estão sempre em evolução e adaptação, e que o gênero se manifesta de maneiras diferentes dependendo do contexto e das experiências individuais.

A importância desse tema se reflete na urgência de possibilitar a existência de ambientes educacionais que promovam o respeito para com o próximo. As escolas, mais precisamente nos últimos anos do Ensino Fundamental, desempenham uma parte estrutural imprescindível na formação de cidadãos conscientes da importância de respeitar a pluralidade da sociedade em que se encontram, tendo em vista que estão passando por um momento intenso de desenvolvimento de suas identidades e formação de suas visões de mundo.

No entanto, abordar a diversidade de gênero no âmbito escolar vai além da mera discussão, envolve promover um espaço seguro e acolhedor. Analisaremos como a diversidade de gênero é abordada de maneira transversal na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e como isso impacta a prática pedagógica e se esse tratamento transversal realmente garante uma abordagem integrada ou há desafios na implementação da diversidade de gênero nas diversas áreas do conhecimento.

Esta pesquisa busca identificar os desafios encontrados pelas escolas para laborar a diversidade de gênero nos Anos Finais do Ensino Fundamental, como por exemplo a resistência sociocultural existente, o bullying e a discriminação, a falta de políticas escolares que acompanhem o cenário, a superação de estereótipos, despreparo dos profissionais etc., além de conscientizar e promover no ambiente escolar ações com finalidade de respeito e inclusão da diversidade de gênero. Outro objetivo é propor práticas pedagógicas que alinhem os conteúdos curriculares às

competências gerais da BNCC, especificamente, a Competência Geral 8 – Autoconhecimento e Autocuidado; Competência Geral 9 – Empatia e Cooperação; Competência Geral 10 – Responsabilidade e Cidadania.

O desenvolvimento do artigo se dará por meio de pesquisas bibliográficas onde será feito análises críticas de dados já existentes em dissertações, teses, revistas e periódicos a respeito do tema. O trabalho contará com quatro autores como principais alicerces da pesquisa: Paulo Freire, Pierre Bourdieu, Sonia Nieto e Judith Butler.

A discussão acerca do tema será embasada através dos conceitos de: Paulo Freire, que é fundamental para entender a educação como um processo de libertação e inclusão. Sua pedagogia da autonomia e a valorização do conhecimento dos oprimidos são relevantes para discutir a inclusão da diversidade; Pierre Bourdieu, em que suas teorias sobre capital cultural e *habitus* ajudam a entender como as desigualdades sociais se refletem na educação e a necessidade de práticas que valorizem a diversidade cultural e social dos estudantes; Sonia Nieto, que é uma importante referência em estudos sobre multiculturalismo na educação; e Judith Butler, focando nos tópicos da teoria feminista e o estudo queer relacionados ao conceito de gênero desenvolvido pela autora, o qual, por sua vez, fora baseado na teoria da performatividade. Conjuntamente, suas ideias sobre a valorização da diversidade nas escolas serão fundamentais para a construção das propostas de inclusão.

Em linhas gerais, a presente pesquisa propõe apresentar fundamentações teóricas de importantes autores, que enriqueçam o nosso trabalho de forma autêntica e criteriosa ao tema discutido, em busca de compreender fatores que impedem a integração da diversidade de gênero nas escolas e, posteriormente, contribuam com propostas para uma educação inclusiva, respeitosa, libertadora e igualitária para todos.

DESAFIOS PARA LABORAR A DIVERSIDADE DE GÊNERO NAS ESCOLAS

Paulo Freire aborda a resistência que frequentemente surge em sistemas educacionais conservadores, os quais tendem a preservar o estado atual das coisas. A integração da diversidade de gênero pode encontrar oposição por parte de professores, gestores, pais e até estudantes que possuem convicções conservadoras profundamente enraizadas em relação às questões de gênero.

Segundo o educador Paulo Freire (1992), a educação bancária é um "ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador, o depositante". Isto é, o professor simplesmente transfere conhecimento para os discentes, sem estimular o pensamento crítico. Nesse viés, Freire entende tal conceito como algo desfavorável, uma vez que pode reforçar estereótipos de gênero, em vez de encorajar os estudantes a questionar e pensar criticamente sobre a diversidade de identidades de gênero.

De acordo com Freire (2020): "Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo." Nesta vertente, destaca-se, também, o diálogo como um fator crucial na promoção de um ambiente harmonioso e não excludente, pois é mediante dele que ocorre uma troca de saberes e vozes entre os estudantes e o professor, as quais atuam como muito enriquecedoras e elucidativas para ambos os lados. Para o filósofo, o genuíno diálogo é aquele em que o reconhecimento à pluralidade de culturas e o "saber ouvir" são quem prevalecem.

As vertentes do filósofo são profundamente humanistas e empáticas em relação ao próximo. Entende-se que a percepção do outro como um ser dotado de direitos e dignidade, assim como o próprio indivíduo, é uma virada de chave para que a opressão seja cessada e que sejam instaurados o respeito e à igualdade à longo prazo dentro da sociedade, e não apenas durante o período escolar.

Pierre Bourdieu (2011), sociólogo francês introduziu o conceito de *habitus*, que se refere a disposições internalizadas que moldam a

forma como os indivíduos percebem e agem. Dentro das escolas, o *habitus* pode englobar normas de gênero tradicionais que tanto discentes quanto professores absorvem desde cedo. Isso pode dificultar a integração da diversidade de gênero, pois essas normas tendem a reforçar estereótipos e resistir a mudanças.

Segundo os pensamentos do filósofo Pierre Bourdieu (2011): o Capital Cultural consiste em ativos sociais como educação, intelecto, linguagem, posses e vestimentas, os quais, ligados a uma pessoa, influenciam fortemente em sua posição social. Na sociedade hodierna, vê-se como a diferença expressiva entre as classes sociais persiste em função da distribuição desigual desses ativos. Assim, no contexto de gênero, isso pode significar que certos comportamentos, estilos de vestir ou formas de expressão de identidade de gênero são mais valorizados do que outros, criando obstáculos à aceitação de uma variedade de expressões de gênero nas escolas.

Bourdieu (2014) também discutiu a reprodução social, que é o processo pelo qual as estruturas sociais, incluindo desigualdades e normas de gênero, são preservadas ao longo do tempo. No ambiente escolar, isso pode significar que métodos pedagógicos e currículos continuam a perpetuar estereótipos de gênero, resultando em um espaço onde a diversidade de gênero é ignorada ou marginalizada. Posto isto, Bourdieu (2014) esclarece:

> Numa formação social determinada, as diferentes AP, que não podem jamais ser definidas independentemente de sua dependência a um sistema das AP submetido ao efeito de dominação da AP dominante, tendem a reproduzir o sistema dos arbitrários culturais característico dessa formação social, isto é, o domínio do arbitrário cultural dominante, contribuindo por esse meio à reprodução das relações de força que colocam esse arbitrário cultural em posição dominante (Bourdieu, 2014).

Pierre Bourdieu (2014) desenvolveu o conceito de "campo" como parte de sua teoria social. Para ele, o campo é um espaço

social em que diferentes agentes – sejam indivíduos ou grupos – disputam por poder, recursos e reconhecimento. Eles fazem isso utilizando diversas formas de "capital", como o econômico, social, cultural e simbólico. Esses campos podem se manifestar em diferentes áreas, como arte, política, ciência, e até questões relacionadas à identidade e à cultura.

Quando Bourdieu fala sobre o campo como um lugar de competição por poder e influência, ele se refere ao fato de que as pessoas nesse espaço não apenas ocupam posições distintas, mas também estão em uma constante disputa pelo poder, tanto simbólico quanto material. Aqueles que têm mais "capital" dentro de um campo conseguem estabelecer as regras do jogo, ou o que ele chama de "nomos", enquanto outros buscam mudar essas regras ou melhorar sua posição dentro desse espaço.

Esse conceito de campo também pode ser aplicado para entender a questão da identidade de gênero. O debate sobre gênero ocorre dentro de um campo social, onde grupos e indivíduos competem para definir o que é considerado "normal" ou "legítimo" em relação ao gênero. Nesse sentido, a identidade de gênero se torna uma área de disputa, em que diferentes visões sobre o que é aceitável ou legítimo estão em constante confronto.

Essas interpretações das ideias de Bourdieu ilustram como as normas culturais e as estruturas sociais podem dificultar a integração da diversidade de gênero nas escolas, exigindo esforços deliberados para superar essas barreiras e promover um ambiente mais inclusivo.

Judith Butler (2018) oferece insights cruciais para compreender os desafios associados à integração da diversidade de gênero nas escolas. Suas teorias sobre gênero, performatividade e normas sociais são úteis para analisar essas questões.

De acordo com a “Teoria da Performatividade” de Butler (2018): o gênero não é uma essência fixa, mas sim um conjunto de atos performativos que constroem a identidade de gênero. Em muitas escolas, esse conceito pode ser desafiador, uma vez que ainda prevalece uma visão binária e rígida do gênero.

Segundo Butler (p. 169, 2018), se a multiplicação das possibilidades de gênero denúncia e rompe as reificações binárias do gênero, qual a natureza dessa ordenação subversiva? A "ordenação subversiva" surge ao permitir uma diversidade de expressões de gênero que rompem com padrões rígidos e desafiam normas tradicionais. Essa subversão questiona tanto o conceito de gênero quanto às relações de poder atreladas ao sistema binário, promovendo maior inclusão e aceitação da diversidade. Com isso, a multiplicidade de gêneros propõe uma transformação profunda na forma de entender a identidade e a subjetividade.

A autora critica as normas de gênero vistas como naturais e imutáveis. Essas normas podem se refletir nos currículos escolares, nas práticas pedagógicas e nas interações sociais, perpetuando estereótipos de gênero. O desafio é desconstruir essas normas e estabelecer um ambiente educacional que valorize a diversidade de gênero, permitindo que todos os estudantes expressem suas identidades sem receio de discriminação. Segundo Butler (2018):

> No lugar de uma identificação original a servir como causa determinante, a identidade de gênero pode ser reconcebida como uma história pessoal/cultural de significados recebidos, sujeitos a um conjunto de práticas imitativas que se referem lateralmente a outras imitações e que, em conjunto, constroem a ilusão de um eu de gênero primário e interno marcado pelo gênero, ou parodiam o mecanismo dessa construção (Butler, 2018, p. 184).

Butler (2018) também aborda como identidades de gênero não convencionais enfrentam resistência e são frequentemente vistas como vulneráveis. Nas escolas, os estudantes que não seguem as normas de gênero predominantes podem ser marginalizados ou sofrer bullying. A solução é implementar políticas e práticas que os protejam e promovam uma cultura de respeito, valorização e integração.

De acordo com sua teoria, ela destaca a importância de alianças entre diversos grupos marginalizados para desafiar

normas opressivas. No ambiente escolar, isso pode se manifestar em esforços colaborativos entre o corpo docente e a família para promover a diversidade de gênero e combater a discriminação. Formar coletivos ou grupos de apoio pode ser uma abordagem eficaz para assegurar que todas as identidades de gênero sejam ouvidas e respeitadas.

As ideias de Judith Butler (2018) enfatizam a necessidade de reformar profundamente as abordagens educacionais para integrar efetivamente a diversidade de gênero, desafiando normas estabelecidas e criando um ambiente inclusivo e aclamatório para todos os estudantes.

De acordo com a pesquisadora Sonia Nieto (2013): "Os professores têm a responsabilidade de criar um ambiente onde todos os estudantes se sintam seguros, valorizados e respeitados, o que só é possível quando abraçamos as diferenças que eles trazem." Analisando a fala de Nieto (2013), podemos perceber que a educadora enfatiza a importância do acolhimento e valorização do professor em relação aos sentimentos dos estudantes. Para Nieto (2013), a validação e respeito para com a identificação de cada estudante é imperativo no processo educativo, uma vez que isso implicará a redução da discriminação e promoção de um ambiente que celebra a pluralidade, tanto cultural quanto de gênero.

BASE NACIONAL CURRICULAR COMUM E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Segundo o Instituto Nacional de Pesquisa e Estatística (Inep), "A Base Nacional Curricular Comum (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os estudantes devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE)." A BNCC, homologada em 2017, é composta por 10 diferentes competências,

as quais se unem num mesmo ponto: tentar democratizar e homogeneizar a educação no país.

A BNCC (2018) faz-se um importante pilar para a integração da pluralidade, uma vez que, através de suas competências, prega e valoriza diversos pontos contribuintes para tal, como o respeito às diferenças, a construção de cidadãos críticos e participantes, a educação inclusiva e o combate ao bullying e ao preconceito.

Ressaltamos, também, a importância das práticas pedagógicas nas discussões no cenário escolar. A escola é considerada um dos principais lugares de construção dos saberes da criança, pois lá a criança se descobre e se constitui em um sujeito de direitos e de identidade própria. Em contrapartida, esse ambiente tem se mostrado em diversas situações como um local de disputa, onde o sujeito encara a indiferença do mundo em relação a ele, principalmente no que tange à diversidade de gênero.

Dentro deste cenário escolar surgem situações que acarretam o desrespeito, a falta de empatia, intimidação, humilhação e a homofobia contra os sujeitos, desencadeando situações como: desinteresse pelos estudos, dificuldade na aprendizagem, violência física e verbal, bullying e, consequentemente, a evasão e abandono escolar.

Dessa maneira, é imprescindível que o corpo docente elabore suas aulas pautadas em práticas pedagógicas que abordem assuntos como o preconceito, a intolerância sexual, a falta de empatia e o respeito ao próximo. Por isso, optamos por um currículo de enfoque nos debates da diversidade de gênero em sala de aula, que possibilite ferramentas que ajudem a reconstruir espaços escolares que perpetuem condições de igualdade, permanência escolar e, principalmente, respeito às múltiplas diversidades, direitos humanos, democráticos, sociais, étnicos, culturais e religiosos que compõem o sujeito na sua maneira de ser e existir na sociedade. Portanto, pensar em um currículo pautado na diversidade de gênero é uma necessidade e um pedido de visibilidade às vozes silenciadas pelo preconceito e pelo medo. Como lembra Carvalho (2004):

> [...] a escola e o currículo são práticas sociais que têm papel relevante na construção de conhecimentos e de subjetividades sociais e culturais. Aprende-se na escola a ler, escrever e contar, tal como se aprende a dizer "branco", "negro", "mulher", "homem" (Carvalho, 2004, p. 59).

Então, entende-se que o currículo é fundamental para a formação do sujeito, tendo em vista que este tem um papel de chamada de decisão sobre a sua construção de identidade. O ambiente escolar é um campo aberto de aprendizado que vai para além dos muros da escola. A escola é multifuncional, lá aprendemos a dar sentidos às coisas e a nos portar de forma respeitosa ao viver em sociedade com nosso posicionamento crítico e reflexivo de ver o mundo. Como declara Silva (1996):

> O currículo é um dos locais privilegiados onde se entrecruzam saber e poder, representação e domínio, discurso e regulação. É também no currículo que se condensam relações de poder que são cruciais para o processo de formação de subjetividades sociais. Em suma, currículo, poder e identidades sociais estão mutuamente implicados. O currículo corporifica relações sociais (Silva, 1996, p. 23).

Sendo assim, as práticas pedagógicas devem proporcionar e ampliar espaços de debates referentes à atualidade, conhecimentos específicos, valores a diversidade de etnias, raças, povos e gêneros com objetivo de quebrar tabus e romper preconceitos e estereótipos enraizados por uma cultura machista, misógina, sexista.

Considerando a abordagem feita até aqui é fundamental que todo o corpo que compõe a escola intensifique práticas pedagógicas inclusivas que ajudem a criar um espaço acolhedor, inclusivo, respeitoso e prazeroso de estudar e de estar nele.

Como explicitado no tópico anterior, as ideias das autoras Sônia Nieto (2013) e Judith Butler (2018) são muito enriquecedoras e esclarecedoras no que diz respeito ao assunto diversidade de gênero e inclusão. Nesse viés, podemos relacionar e aplicar os conceitos das autoras trabalhados anteriormente de maneira

prática, na sala de aula, com as Competência 8, 9 e 10 da BNCC, entrelaçando-os com o fato de obter os melhores resultados socialmente:

Primeiramente, podemos lembrar da "Teoria da Performatividade" de Butler (2018), a qual critica a rigidez do binarismo das instituições escolares, quando falamos da Competência 8 da BNCC (2018), uma vez que esta fala sobre o Autoconhecimento e o Autocuidado. Tal tópico é imprescindível para que a inflexibilidade das escolas apontada pela autora seja revertida, pensando que os estudantes podem se sentir diferentes dos colegas e não entenderem a si mesmos apenas por não terem tido contato com o assunto diversidade de gênero, assim, passando pela maior parte de seu período escolar em sofrimento até compreenderem quem realmente são.

Para evitar tal cenário, é importante que práticas pedagógicas que contemplem a reflexão sobre a própria identidade sejam colocadas em prática na sala de aula. Tal como, o docente pode solicitar pesquisas sucintas em grupo ou individuais que abordem o básico necessário, para que tenham algum contato com tais palavras e conteúdo, com perguntas como o que é a diversidade de gênero e formas de expressão de gênero, por exemplo.

Em seguida, solicitar que façam mapas de autoconhecimento, onde, em primeiro momento, o professor explica que aquela dinâmica visa ajudar a organizar os pensamentos, experiências pessoais e sentimentos, de forma que a representação visual pode auxiliá-los a perceber padrões e conflitos que possuem consigo mesmos, deste modo, ajudando-os tanto a se conhecerem como pessoa quanto em outras áreas da vida, instigando a autoconfiança e a autoaceitação. O mapa pode conter os tópicos que mais acharem relevantes, como exemplo nome, pronome, gostos para aparência, linguagem, vivências, palavras que os definem, suas visões sobre masculinidade e feminilidade etc.

É interessante que o mapa poderá ser guardado e atualizado quando quiserem, logo, poderão revisitá-lo e mudá-lo com o passar

do tempo conforme evoluírem e mudarem como pessoa. Assim como Judith Butler afirma: o gênero não é uma essência fixa.

Em seguida, rememorando as falas de Sônia Nieto (2013), os professores devem acolher as diferenças e a pluralidade dos estudantes a fim de que se sintam valorizados e seguros. Logo, podemos fazer um paralelo entre as ideias da autora e as Competências Gerais 9 e 10, as quais abordam "Empatia e Cooperação" e "Responsabilidade e Cidadania", respectivamente.

Para que os tabus enraizados na sociedade sejam desconstruídos, infere-se que é necessária a abordagem do assunto o quanto antes, de maneira que interrompa o crescimento de qualquer "semente" de preconceito naqueles que um dia poderiam estar na posição de opressor. Para isso, os professores podem sugerir pesquisas sobre casos reais ou fictícios (filmes, séries e livros) de pessoas que sofreram discriminação, preconceito e os desafios enfrentados por sua identidade de gênero, além de colocar vídeos de relatos no projetor que denunciem a realidade vivida por estas pessoas. Em seguida, o docente pode promover um debate sobre atitudes coletivas e individuais importantes no respeito e inclusão deste grupo na sociedade, a fito de conscientizar os estudantes sobre suas próprias falas e ações, como também normalizar e humanizar este grupo em seu imagético, evitando o bullying, por exemplo.

Desta maneira, a Competência 9 será aplicada à vista que objetiva a promoção do respeito ao próximo, dos direitos humanos, do abraçamento da diversidade e do diálogo além da Competência 10, a qual visa viver com cidadania, isto é, tomar decisões com base em valores éticos, inclusivos, democráticos e respeitosos, assim como prega Sonia Nieto em seu pensamento.

CONCLUSÃO

A diversidade de gênero nas escolas é uma questão que desafia profundamente as estruturas tradicionais da educação. Embora a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (2018) e

teorias pedagógicas progressistas ofereçam diretrizes e possibilidades para uma educação inclusiva, a realidade escolar frequentemente permanece presa a normas e preconceitos sociais enraizados. Como argumentado por Paulo Freire (1967), a educação deve ser transformadora, libertadora e crítica, mas, na prática, o sistema educacional muitas vezes perpetua estereótipos e exclusões, sobretudo no que diz respeito às questões de gênero.

A análise de Pierre Bourdieu (2011) sobre *habitus* e capital cultural reforça como a escola pode, de forma involuntária, reproduzir normas de gênero que dificultam a aceitação da pluralidade. Esse campo de tensões e resistências impede que a escola se torne um espaço verdadeiramente democrático e acolhedor para todos os estudantes, principalmente aqueles que se identificam fora dos padrões de gênero tradicionais.

Judith Butler (2018), com sua teoria da performatividade de gênero, nos mostra que o conceito de gênero é construído e fluido, algo que a escola deveria refletir em suas práticas cotidianas. No entanto, o ambiente escolar ainda é marcado por uma visão binária, que limita as expressões de gênero e cria barreiras para que todos os alunos se sintam valorizados.

A resistência em abordar o tema da diversidade de gênero de forma crítica e aberta nas escolas, é ainda um desafio e revela um conflito entre o ideal pedagógico de inclusão e a realidade de uma sociedade que ainda se estrutura em torno de normas rígidas e conservadoras. Nesse sentido, a transformação necessária não é apenas curricular, mas também cultural, exigindo um esforço conjunto de educadores, gestores, famílias e a comunidade em geral.

A integração da diversidade de gênero no ambiente escolar não pode ser vista como uma simples adaptação de conteúdo ou práticas pedagógicas. Trata-se de uma mudança estrutural e cultural que desafia o cerne das desigualdades sociais, buscando romper com padrões opressores e formar indivíduos mais conscientes, críticos e empáticos. Para isso, o educador deve ser incentivado a realizar pesquisas e produzir conhecimento, preparando-se para enfrentar e lidar com possíveis desafios, além

de desenvolver competências que lhe permitam identificar as dificuldades enfrentadas por seus alunos, tanto dentro quanto fora do ambiente escolar. É nesse processo, na educação, de reflexão e ação, que pode fazer toda a diferença, como Freire propôs, uma prática educativa que emancipe e valorize todas as identidades.

Devemos sempre buscar uma prática pedagógica que seja social e colaborativa, integrando escola, aluno, comunidade e família no processo de elaboração do Plano Educacional. As escolas devem ajustar e aprimorar suas condições de funcionamento e práticas pedagógicas para atender toda a comunidade escolar, garantindo que todos os alunos tenham o direito de aprender, participar e se apropriar do conhecimento e da cultura.

REFERÊNCIAS

BORDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução:** elementos para uma teoria do sistema de ensino. 2. ed. Petrópolis: Vozes 2014.

BOURDIEU, Pierre. **A distinção:** Crítica social do julgamento. Edição Português. São Paulo: Edusp, 2011.

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

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. 2014.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024: Linha de Base. – Brasília, DF: Inep, 2015.

BUTLER, Judith**. Problemas de gênero:** feminismo e subversão da identidade**.** Tradução de Renato Aguiar. 16. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2018.

CARVALHO, R. T. de. Discursos pela interculturalidade no campo curricular da educação de jovens e adultos no Brasil nos anos 1990. **Fênix: Revista pernambucana de educação popular e de educação de adultos**. Recife. v. 2, n. 2, p. 49-54, dez. 2003.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 1ª Edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança:** Um Reencontro com a Pedagogia do Oprimido**.** 1ª Edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 50. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2020.

NIETO, Sonia. **Afirmando a diversidade:** o contexto sociopolítico da educação multicultural (O que há de novo em fundações / Introdução ao ensino). 6ª Edição. White Plains, Nova Iorque: Longman Press, 2013.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Identidades terminais:** as transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política. Petrópolis: Vozes, 1996.

DIVERSIDADE DE GÊNERO NO COMPONENTE CURRICULAR DE SOCIOLOGIA NO CURRÍCULO CAPIXABA DO ENSINO MÉDIO[1]

Erivelton Pessin
Janaína de Souza Simões
Pablo Gatt Albuquerque de Oliveira
Thais Lara Costa

INTRODUÇÃO

A diversidade de gênero tem ganhado centralidade nas discussões sobre educação inclusiva e equitativa, especialmente na área de Ciências Humanas. No Brasil, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e também os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), estabelecem a importância de abordar temas transversais, como a diversidade de gênero no contexto escolar, mas nem sempre esse foi o contexto aplicado à realidade brasileira, especialmente nos ciclos dos séculos anteriores.

A cidade de Serra, localizada na região metropolitana do Espírito Santo (ES), considerada uma das maiores e mais diversas das cidades capixabas, representa um cenário profícuo para a investigação de como essas diretrizes são implementadas na prática educativa.

O componente curricular de Sociologia - situado na área das Ciências Humanas, inserido no currículo do Ensino Médio, oferece uma oportunidade única para explorar questões de diversidade de gênero. Isso porque, esse componente curricular tem como objetivo sobretudo desenvolver tanto a compreensão das dinâmicas sociais

[1] https://doi.org/10.51795/9786526521755503522

entre os estudantes quanto o pensamento crítico. Contudo, a eficácia dessa abordagem depende de diversos fatores, incluindo, dentre elas, a formação dos professores, a disponibilidade de materiais didáticos adequados e a existência de políticas precisas que orientem a inclusão desse tema no currículo.

Frente a essas questões, busca-se com este estudo analisar como a diversidade de gênero é abordada nos conteúdos e práticas pedagógicas do componente curricular de Sociologia nas primeiras séries do Ensino Médio em escolas públicas estaduais da cidade de Serra. Logo, essa discussão é uma problemática atual e que persiste nos currículos e livros didáticos. Feito isso, essa pesquisa visa não somente identificar como o tema é tratado nesse cenário, mas também avaliar os impactos dessa abordagem na formação discente, destacando os desafios enfrentados por docentes e as potencialidades dessa prática educativa. Sendo assim, o trabalho orienta-se pelo seguinte problema de pesquisa: como a diversidade de gênero é abordada nos conteúdos e práticas pedagógicas do componente curricular de Sociologia nas primeiras séries do currículo do Ensino Médio em escolas públicas estaduais na cidade de Serra/ES?

O objetivo geral deste trabalho é o de analisar como a diversidade de gênero é abordada nos currículos de Sociologia do Ensino Médio no Espírito Santo, especificamente observando as escolas estaduais da cidade de Serra/ES, além de avaliar os impactos dessa abordagem na formação dos estudantes, para identificar, com isso, os desafios e as potencialidades dessa prática educativa. Considerando este objetivo geral, são três os objetivos específicos de pesquisa: (i) identificar a diversidade de gênero nos currículos de Sociologia do Ensino Médio no Espírito Santo, com a análise do componente na rede estadual; (ii) investigar os obstáculos encontrados pelos docentes na implementação desses currículos; e (iii) analisar as necessidades de formação continuada dos professores sobre a temática de diversidade de gênero.

Em termos metodológicos, esta investigação é de natureza qualitativa, de cunho interpretativista, e gera dados a partir de

pesquisa bibliográfica e documental, a partir de artigos, teses e/ou dissertações relacionadas ao município de Serra/ES. A fim de operacionalizar a discussão teórica precedente, analisa-se a diversidade de gênero na educação em documentos oficiais, dentre outros, como os currículos oficiais, materiais didáticos e planos de aula do componente curricular de Sociologia, nas escolas públicas de Serra/ES. Para tanto, este trabalho fundamenta-se sobretudo nos estudos de Judith Butler (2013) com relação a performatividade de gênero e a desconstrução das normas de gênero, para compreender como a diversidade de gênero pode e deve ser abordada no contexto escolar, e de Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron (1990), sobre o *habitus* e a reprodução social, buscando analisar como as práticas pedagógicas e os currículos podem perpetuar ou desafiar normas de gênero.

Frente a essas questões, pode-se inferir que, ao investigar como a diversidade de gênero é abordada no componente curricular de Sociologia, especialmente nas escolas públicas estaduais do Ensino Médio localizadas no município de Serra/ES, este trabalho espera contribuir, no âmbito da educação básica, para uma educação mais inclusiva e equitativa. Por assim ser, identificar os desafios e as potencialidades dessa abordagem é importante tanto para desenvolver recomendações que visem a melhoria de práticas pedagógicas quanto para contribuir com o desenvolvimento, também, de políticas educacionais que tenham como escopo de suas preocupações promover a diversidade de gênero de forma efetiva e transformadora.

A EVOLUÇÃO DA EDUCAÇÃO NO BRASIL SOB A PERSPECTIVA DA INCLUSÃO E DIVERSIDADE

No século XX, alguns educadores, em especial nas décadas de 1920-1930, lutaram pela renovação e democratização da escola pública, como Anísio de Teixeira, Lourenço Filho, Fernando de Azevedo e outros. No seguimento dessa luta, no ano de 1931, ocorreu a Conferência Nacional da Educação, que buscava a

definição de um novo sentido para as práticas pedagógicas no contexto da revolução de 1930. No ano de 1932, foi publicado o Manifesto da Educação Nova, que ficou traduzido como Política Nacional da Educação. Nessa perspectiva, Paschoal Lemme (1984, p. 264), afirma que o documento do Manifesto refletia a concepção de educação "[...] como um direito de todos, de acordo com as necessidades, aptidões e aspirações, dentro do princípio democrático da igualdade de oportunidades para todos".

Dentre esses educadores, Demerval Saviani (2006, p. 33) defendeu a construção de um sistema nacional de ensino, considerando a educação como um direito de todos e que para ele, em um sistema democrático, a partir da educação se promove tanto a igualdade de oportunidades quanto a inclusão, assim como é ela que propicia rupturas nos saberes e práticas escolares tradicionais. Enquanto instrumento político, esse Manifesto, também conhecido como Manifesto dos Pioneiros "[...] expressa a posição do grupo de educadores que se aglutinou na década de 1920 e que vislumbrou na Revolução de 1930 a oportunidade de vir a exercer o controle da educação no país" (Saviani, 2006, p. 34).

Somente no final do século XX que a educação brasileira iniciou o processo de modernização, num momento de muitas transformações políticas, sociais e econômicas. Esse período gerou discussões sobre o ensino decadente, a falta de organização escolar, a desigualdade, a falta de inclusão e o atraso da metodologia de ensino. Apesar disso, buscava-se promover estratégias de reformas educacionais, impulsionadas por ideias pedagógicas inspiradas no modelo educacional desenvolvido na Europa durante os séculos XIX e XX. Nesse mesmo período, surgiram propostas para a criação de escolas primárias, mas o governo não dispunha de infraestrutura, profissionais nem materiais adequados para atender a um grande número de estudantes. Assim, a renovação da educação acabou ocorrendo principalmente nas escolas privadas.

Considera-se, portanto, que o século XX foi um período marcado pelo surgimento de novas técnicas e tecnologias, em que as máquinas começaram a ocupar espaço e a exigir a preparação

dos indivíduos para exercer funções trabalhistas. Logo, durante o Estado Novo, com o governo de Getúlio Vargas (1937-1945), ocorreu a Reforma Capanema. Nessa Reforma, foram criadas escolas técnicas e organizado o ensino secundário. Aqui, se via a educação como um instrumento para promover o desenvolvimento econômico e social, de modo que o processo de ensino atenderia às necessidades do mercado de trabalho da época. Moacir Gadotti (1995) adverte que a educação durante o Estado Novo ganhou um caráter tecnicista e nacionalista, moldada a partir das necessidades da industrialização e pela construção de um projeto de nação, sem as perspectivas da inclusão e da diversidade de gênero. Nesse sentido, os componentes de Sociologia e de Filosofia, assim como o de História, responsáveis por estimular o pensamento crítico e promover reflexões sociais relevantes, foram relegados à margem do campo educacional e, com eles, a temática da diversidade.

Com o advento da Ditadura Militar, a Sociologia e a Filosofia perderam espaço nos currículos escolares, sendo substituídas por componentes curriculares de caráter cívico. Somente após o enfraquecimento do regime ditatorial, é que o componente curricular de Sociologia voltou a ser inserido nos currículos.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), por sua vez, foi aprovada somente no ano de 1961, estabelecendo leis e diretrizes para assegurar que a educação fosse um direito fundamental e predominantemente pública. Essa legislação educacional foi um marco importante para a democratização do ensino, mesmo que o sistema educacional brasileiro sofresse com a dificuldade de implementar a modalidade de ensino gratuito, sobretudo pela falta de infraestrutura adequada e desigualdade. Ademais, observa-se que, embora a educação enfrentasse várias dificuldades, a partir desse momento o campo educacional começou a ganhar mais espaço. No período, passaram a ser discutidas tanto questões voltadas para a educação básica quanto para o ensino técnico.

Mesmo com a previsão de ensino gratuito na LDB, o analfabetismo ainda apresentou índices alarmantes, e a carência de

investimentos em escolas, materiais didáticos e profissionais continuava a predominar no cenário educacional brasileiro. Desse modo, Demerval Saviani (2006) salienta que a LDB/61 foi um marco na consolidação de uma política educacional brasileira, mas a democratização do acesso ao ensino público ainda demorava a se concretizar. É nesse contexto de discussões que se situa o componente curricular de Sociologia, parte integrante do objetivo geral deste trabalho. A seguir, apresenta-se o percurso histórico da Sociologia como componente nos currículos escolares da educação básica brasileira:

> 1961: Com a Lei 4.024/61, a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) a disciplina passa a figurar como componente optativo no curso colegial.
> 1961-1971: A disciplina embora optativa apresenta dificuldade para ser incluída, por conta do preconceito reinante em que se confundia sociologia com socialismo.
> 1971-1986: Particularmente no estado de São Paulo a resolução Secretária da Educação SE nº 236/83 possibilitou a inclusão da disciplina na grade curricular do ensino secundário. Em 1985, cerca de 25% das escolas tinham excluído a disciplina de sociologia; em 1986 a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo realizou concurso público para o provimento de cargo de professor de sociologia.
> 1992–1994: Em 1992 A Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (Cenp) apresentou outra "Proposta para o Currículo do Ensino de Sociologia - 2º grau, nos anos de 1993 a 1994 houve novos concursos e posses de aprovados.
> 1994-1996: Promulgada a nova LDB Lei (9394/96), cujo teor no art. 36, parágrafo 1º inciso III, estabelece que no final do ensino médio o educando demonstre: domínio de sociologia e (filosofia) necessária ao exercício da cidadania. (Sousa; Aguiar; Miranda; Silva, 2018, p. 32).

Já no ano de 1998 foi aprovado o Parecer nº 15 de 1º de junho, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), incluindo na área de Ciências Humanas e suas Tecnologias o componente de Sociologia. Após, em 1999, o

Ministério da Educação (MEC) lançou os Parâmetros Curriculares para o Ensino Médio (PCNEM), apresentando as competências relacionadas aos conhecimentos de Sociologia, Antropologia e Ciência Política. No ano 2000, a Sociologia passou a ser um componente curricular obrigatório no novo currículo das escolas públicas do Distrito Federal, nas três séries do ensino médio, com carga horária semanal de 2 horas-aula (Sousa; Aguiar; Miranda; Silva, 2018, p. 32).

Somente no ano de 2008 é que foi sancionada a Lei nº 11.684, que torna obrigatória a inclusão dos componentes de Sociologia e de Filosofia no currículo do ensino médio brasileiro, em todas as suas séries. Esta medida visou promover o desenvolvimento do pensamento crítico do estudante e ampliar sua compreensão sobre a sociedade, as relações humanas e as estruturas sociais. A introdução desses componentes curriculares busca fortalecer não apenas a formação cidadã, mas o entendimento de diferentes fenômenos sociais, permitindo com que o estudante adquira ferramentas teóricas e práticas para interpretar e interagir com a realidade que o circunda.

Recentemente, o artigo 35-D da Lei Federal nº 14.945, publicada no dia 31 de julho de 2024, torna obrigatório o ensino do componente curricular de Sociologia no currículo do ensino médio brasileiro ao integrá-lo na área de conhecimento das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Essa mudança altera de forma significativa a LDB e, ao mesmo tempo, revoga a referida Lei nº 11.684/2008. Tal alteração legislativa visa proporcionar aos estudantes uma formação crítica e reflexiva sobre a sociedade, também promovendo o desenvolvimento de competências essenciais para a cidadania. O estudo de Sociologia permite que os estudantes compreendam os fenômenos sociais e culturais, analisando questões como desigualdade, poder, identidade e relações sociais. Esse conhecimento estimula-os a questionar um conjunto de normas e/ou padrões sociais hegemônicos já estabelecidos, e a se engajar de forma ativa na sociedade,

enriquecendo, assim, sua compreensão sobre diversidade a partir de um contexto educacional mais inclusivo e equitativo.

Atualmente, o componente de Sociologia tem sido afetado por fatores como a descontinuidade de sua oferta no Ensino Médio e até mesmo a falta de profissionais qualificados. E, embora tenha o campo consolidando-se enquanto componente curricular apenas no decurso dos séculos XVIII e XIX, como visto anteriormente, a Sociologia é por vezes considerada um campo secundário, de menor importância, em comparação, por exemplo, com os componentes da área Técnica e/ou de Linguagens, especialmente em contextos de reformas educacionais. Essa trajetória põe em relevo a luta contínua do componente por sua consolidação e valorização como uma área essencial na formação educacional no país.

Salienta-se, também, que o artigo 205 da Constituição Federal de 1988, constitui a educação como um direito universal, obrigatório e gratuito a todos, independentemente de sua classe social, origem, etnia, cultura e gênero. Já o inciso IX do artigo 4 da LDB de 1996 estabelece como dever do Estado uma educação escolar pública que atenda a padrões mínimos de qualidade do ensino. Para Silva (2003, p. 233), a LDB/96 foi um avanço significativo para a educação do Espírito Santo, uma vez que descentralizou as políticas educacionais e incentivou a criação de programas locais de alfabetização e inclusão de diferentes âmbitos.

A consolidação da Sociologia no Espírito Santo, tal como em outras regiões brasileiras, ocorreu em um contexto de desenvolvimento educacional e de busca por uma formação acadêmica mais estruturada. Mas, a partir da década de 1920, com a inserção da Sociologia nas escolas e a criação de instituições de ensino superior, o componente passou a se consolidar como uma área de conhecimento relevante. De acordo com Bodart e Marchiori (2015), no Espírito Santo, a Sociologia foi incorporada ao currículo escolar como uma Sociologia Católica, cujos fundamentos se baseiam nas concepções católicas da carta Encíclica Rerum Novarum, do Papa Leão XIII. Para os autores, buscava-se, desse modo, "levar para a esfera educacional questões que eram

fundamentais para a Igreja Católica da época" (p. 18). Com esse viés, o componente de Sociologia passou a integrar o currículo da Escola Normal Municipal de Alegre, no ano de 1935. Tratava-se de uma Sociologia cientificista, focada nas diversas transformações sociais, mas que, na prática, adotava uma abordagem que procurava integrar a fé à análise social (Bodart; Marchiori, 2015, p. 21).

Por essas razões, pode-se considerar que a Sociologia no Espírito Santo se consolidou a partir de um processo que envolveu a educação formal, a influência da Igreja Católica e a produção de materiais didáticos que refletiam uma visão cristã da sociedade. É com essa perspectiva que se inserem os estudos de Judith Butler (2013) e Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron (1990), que buscam analisar a sociedade com fundamento na perspectiva de descentralização, indo além de uma análise restrita aos vieses político e religioso.

A fundamentação teórico-filosófica pós-estruturalista de Judith Butler (2013), em especial, com relação à performatividade de gênero, estabelece um diálogo com essa descentralização curricular, à medida que enfatiza como normas sociais constrangem a representação de diferentes identidades e limitam a diversidade e a inclusão no espaço educacional. Butler (2013) argumenta que estar fora das normas de gênero significa não apenas ser marginalizado, mas também excluído dos quadros de legitimidade que definem quem é considerado importante e/ou válido em um determinado espaço da sociedade.

No contexto do currículo, a descentralização propõe um afastamento de um modelo homogêneo e normativo, em que o ensino é estruturado em torno de normas culturais dominantes, para promover, por outro lado, uma pluralidade de vozes e experiências, incluindo as que não seguem as normas de gênero ou outros padrões hegemônicos. A descentralização do currículo visa, para Butler (2013), ampliar as representações, proporcionando espaço para diversas expressões de identidade e gênero que não são frequentemente legitimadas nas estruturas curriculares tradicionais. Essa perspectiva da autora, de que são as normas que determinam

quem é visível ou valorizado, aplica-se à educação com vistas a promover um ambiente mais inclusivo, onde todas as identidades, incluindo as de gênero, possam ser, na mesma medida, representadas, valorizadas e legitimadas dentro do espaço escolar.

Do mesmo modo, a teoria de Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron (1990), principalmente os conceitos de *habitus* e de reprodução social, oferecem uma estrutura analítica robusta para o exame de como as práticas pedagógicas e os currículos podem perpetuar e/ou desafiar normas de gênero. Os autores argumentam que as instituições educacionais desempenham um papel central na reprodução das estruturas sociais, perpetuando, com isso, as desigualdades entre classes e grupos. No caso das normas de gênero, o currículo tradicional por vezes reflete e reforça as concepções hegemônicas de gênero e estereótipos, além de silenciar expressões que fogem dessas normas. Isso ocorre implícita e explicitamente, por meio de textos selecionados, de atividades propostas, de expectativas sobre o comportamento dos estudantes - a depender do gênero e de seus diferentes papéis sociais - e de representações de gênero presentes nos conteúdos educacionais.

Para romper com a reprodução social, é importante que as práticas pedagógicas e curriculares sejam voltadas à inclusão e à valorização das diversidades de gênero. Isso demanda a descentralização dos currículos tradicionais, integrando vozes, histórias e perspectivas que desafiem a binariedade e as normas de gênero. Conforme Bourdieu e Passeron (1990), um currículo que questione essas normas possibilita a criação de espaços que favorecem a construção de um *habitus* mais aberto e plural, permitindo com que as identidades de gênero possam ser expressas de forma mais livre e sem constrangimentos sociais. Por essa compreensão, pode-se concluir que as práticas pedagógicas e os currículos não são neutros, mas sim - enquanto espaços de disputa ideológica - influenciados pelo *habitus* e, por vezes, sendo assim, reproduzem as normas de gênero. Reconhecer esses mecanismos, por outro lado, pode levar à elaboração de currículos

que têm como objetivo desafiar essas normas e promover maior equidade de gênero.

ABORDAGEM DA DIVERSIDADE DE GÊNERO NO CURRÍCULO DE SOCIOLOGIA

Quando falamos em currículo, espera-se que os temas e conteúdos ofereçam aos estudantes uma educação holística, que vá além do desenvolvimento de habilidades acadêmicas. Essa abordagem deve priorizar a capacidade de investigação e o pensamento crítico, com o intuito de analisar questões sociais contemporâneas. Já a diversidade no currículo demanda a inclusão de múltiplas perspectivas, políticas e práticas que refletem a pluralidade das vivências humanas. Essa diversidade deve garantir a representatividade no ensino, que leve a um entendimento abrangente e inclusivo das disparidades de gênero, culturais, sociais e étnicas. Como argumenta Gomes (2007, p. 18) em "Diversidade e Currículo":

> A escolarização, em específico, é um dos recortes do processo educativo mais amplo. Durante toda a nossa vida realizamos aprendizagens de naturezas mais diferentes. Nesse processo, marcado pela interação contínua entre o ser humano e o meio, no contexto das relações sociais, é que construímos nosso conhecimento, valores, representações e identidades. Sendo assim, tanto o desenvolvimento biológico, quanto o domínio das práticas culturais existentes no nosso meio são imprescindíveis para a realização do acontecer humano. Este último, enquanto uma experiência que atravessa toda sociedade e toda cultura, não se caracteriza somente pela unidade do gênero humano, mas, sobretudo, pela riqueza da diversidade. (Gomes, 2007, p. 18).

Ao analisar o currículo das escolas públicas estaduais capixabas, no Componente Curricular de Sociologia do Ensino Médio, observa-se que a diversidade de gênero, formalmente inserida como parte integrante dos conteúdos, ainda se realiza

muito superficialmente. A inclusão da temática na categoria "Gênero, indivíduo, natureza e sociedade", como verificado nas orientações curriculares para as escolas Estaduais do componente de Sociologia em 2024, não garante que, na prática, venha a ser explorada de maneira crítica e transformadora. Isso ocorre porque o próprio currículo apresenta uma escrita frágil que, a depender da interpretação e da abordagem pedagógica adotada pelos docentes, esse tema pode ser tratado de forma limitada ou até mesmo ser negligenciado no processo de ensino-aprendizagem.

Butler (2018) argumenta que o gênero é uma construção performativa, reproduzida por normas sociais que constrangem as identidades a se conformar a padrões específicos. Esse entendimento mostra a necessidade de que o tema da diversidade de gênero venha a ser trabalhado nas escolas com profundidade, oferecendo aos estudantes uma oportunidade de refletirem criticamente sobre as normatividades de gênero e suas implicações. Todavia, a análise de alguns planos de aula evidenciou que o tratamento do tema muitas vezes se restringe a uma apresentação, no mínimo, modesta. Para a autora:

> Em outras palavras, a "coerência" e a "continuidade" da "pessoa" não são características lógicas ou analíticas da condição de pessoa, mas, ao contrário, normas de inteligibilidade socialmente instituídas e mantidas. Em sendo a "identidade" assegurada por conceitos estabilizadores de sexo, gênero e sexualidade, a própria noção de "pessoa" se veria questionada pela emergência cultural daqueles seres cujo gênero é "incoerente" ou "descontínuo", os quais parecem ser pessoas, mas não se conformam às normas de gênero da inteligibilidade cultural pelas quais as pessoas são definidas. (Butler, 2018, P. 34).

Esse conceito apresentado por Butler (2018) promove critica a definição de "pessoa" baseada apenas em sexo e gênero. Tal ferramenta deve ser utilizada para questionar e desconstruir as normatividades de gênero, muitas vezes reafirmadas tanto no currículo escolar quanto nos materiais didáticos. Ao abordar o

gênero de forma superficial, sem questionar a perpetuação dessas normas, as escolas perdem a oportunidade de oferecer aos estudantes uma análise profunda das múltiplas identidades que desafiam os padrões convencionais.

A abordagem dos professores sobre diversidade de gênero

A abordagem dos docentes sobre a diversidade de gênero em sala de aula é um fator determinante para que a inclusão no currículo escolar seja realizada satisfatoriamente. Entretanto, observa-se que os professores enfrentam diversas barreiras ao tratar desse tema, seja pela falta de formação adequada, pelo receio de abordar questões controversas (não pacíficas) ou, em alguns casos, por não reconhecer a devida importância do conteúdo, resultando em uma abordagem superficial do tema. De acordo com Butler (2018), esses aspectos nada mais são do que normas sociais, e também engendradas, que geralmente sustentam as práticas educacionais para endossar as construções da hegemonia de gênero. Assim, não havendo uma desconstrução crítica dessas práticas hegemônicas, essas normas tendem a ser naturalizadas.

A análise dos planos de aula de Sociologia das escolas estaduais, especialmente de Serra/ES, revela que a inclusão do tema da diversidade de gênero ocorre de forma inconsistente e por vezes de maneira superficial, sem que sejam apresentadas as nuances e complexidades que circundam o tema. Essa fragilidade observada nas práticas pedagógicas ocorre em parte porque o currículo atual oferece brechas para diferentes interpretações, permitindo com que o tema venha a ser abordado de forma inadequada.

Tendo em vista essas considerações, torna-se imprescindível um acompanhamento criterioso e contínuo das ações escolares, o chamado monitoramento escolar. Outrossim, também é necessário averiguar não apenas se o conteúdo está sendo trabalhado em sala de aula, mas como foi apresentado. Sendo assim, em nossa compreensão, a diversidade de gênero precisa ser percebida como um conteúdo transversal e incorporada ao ensino de diferentes

Componentes Curriculares, visando promover a conscientização, o respeito e a valorização das múltiplas identidades e expressões de gênero. Isso torna possível que os estudantes percebam que as questões de gênero não estão restritas a um Componente Curricular, mas a todos eles, bem como a todos os âmbitos da vida social, devendo ser discutidas de forma abrangente.

Os materiais didáticos também contribuem para essa limitação curricular a partir da ausência de um enfoque crítico que relacione a teoria com as vivências dos estudantes. Tal fragilidade contribui para que a diversidade de gênero seja tratada, como visto, de forma superficial, o que enfraquece a sua importância no desenvolvimento de uma educação inclusiva e transformadora.

Nesse sentido, as escolas, como instituições formadoras, têm a responsabilidade de promover essas discussões e garantir que os estudantes compreendam que as identidades podem ser múltiplas, dinâmicas e culturalmente construídas. Com esse intuito, devem ser observadas as diretrizes legais que têm como objetivo assegurar a inclusão do tema no contexto escolar. A LDB, por exemplo, em seu art. 3º, estabelece o respeito à liberdade, à tolerância e à diversidade como princípios que devem reger a educação brasileira (Lei nº 9.394/1996). Além disso, os PCNs reforçam a importância de trabalhar com temas transversais, como a ética e a pluralidade cultural, incluindo, aqui, a diversidade de gênero, visando promover uma educação que prepare esses estudantes para uma convivência respeitosa e equitativa em sociedade.

Formação continuada dos professores

Por todas essas considerações, torna-se fundamental uma formação continuada de professores visando uma discussão crítica, reflexiva e inclusiva sobre o tema. É, pois, somente a partir de uma base formativa docente bem estruturada, que se rompem práticas escolares de estigmas e discriminações, estabelecendo, dessa maneira, um ambiente de aprendizado em que as diversidades sejam respeitadas.

Nesse sentido, Imbernón (2010) argumenta que a formação continuada requer a colaboração entre os professores. Já Butler (2013), por sua vez, revela que as normas de gênero precisam ser desafiadas continuamente no espaço educacional, o que só é possível quando os educadores possuem formação adequada para lidar com a complexidade desse tema. Ambos os autores reforçam a necessidade de uma formação que esteja além de um treinamento, e que implique em criticidade e reflexão. Isso significa que os professores precisam dialogar de forma constante com os colegas, repensar suas práticas docentes, questionar suas crenças e enfrentar, ainda, os desafios que surgem no contexto do cotidiano escolar.

Louro (2007) observa que os professores, sem formação específica em gênero e diversidade, tendem a reproduzir as normas tradicionais de gênero, que costumam ser estigmatizantes. Sem uma base teórico-crítica, esses profissionais da educação não são capazes de engajar-se em práticas educacionais direcionadas a desconstruir tais normas hegemônicas. Por essas razões, do modo como estamos compreendendo, a educação continuada docente deve ter em mira uma abordagem frontal crítica à prática docente e representações de gênero no ambiente escolar. Sem essa criticidade, os docentes podem influenciar as práticas de ensino que marginalizam a população que não se encaixa no paradigma de gênero contemporâneo. Desse modo, políticas públicas e demais iniciativas educacionais devem oferecer formações continuadas cada vez mais robustas e frequentes. Veja-se que no município de Serra, por exemplo, esses desafios são ainda maiores, considerando a diversidade socioeconômica e cultural do território.

A formação continuada docente, portanto, deve contemplar a capacitação desses professores para lidar com as diferentes realidades sócio-culturais dos estudantes. Essa formação sobre gênero e diversidade oferece aos professores diferentes ferramentas pedagógicas que permitem tratar a diversidade de gênero de maneira sensível e contextualizada.

Percepção da relevância da diversidade de gênero para o contexto de Serra

No município de Serra, marcado por uma rica diversidade sociocultural, a questão de gênero ganha uma relevância especial, à medida em que reflete as variadas realidades dos seus habitantes. No entanto, essa importância não se traduz plenamente nas práticas pedagógicas nem nos currículos escolares, especialmente nos componentes voltados ao entendimento social, como o de Sociologia. Por essas discussões, nota-se que a falta de abordagens críticas e contextualizadas para tratar sobre a diversidade de gênero na escola impede que muitos estudantes se identifiquem com o conteúdo estudado, reduzindo o seu interesse e engajamento nos debates escolares e limitando o potencial transformador da educação.

Para que o ensino de Sociologia assuma o papel efetivo em promover a diversidade de gênero, é crucial que professores estejam atentos às especificidades culturais e sociais dos estudantes. O currículo precisa ser adaptado para refletir as experiências dos estudantes e incluir perspectivas de gênero que se relacionem diretamente com suas vivências e identidades. Tal abordagem requer que a base teórica do conteúdo sobre diversidade seja acompanhada de debates e exemplos práticos que tenham sentido até mesmo no próprio contexto de vida desses discentes. Quando os temas são trazidos para a realidade local e apresentados de forma inclusiva, os estudantes são mais motivados e preparados para compreender, questionar e transformar suas próprias experiências, criando um ambiente educacional mais inclusivo e conectado com as questões de gênero e cidadania.

Estratégias para fortalecer a inclusão da diversidade de gênero no currículo de sociologia

O art. 3º da LDB, por seu turno, estabelece que o ensino deve se fundamentar na igualdade de condições para o acesso e

permanência na escola e valorização da diversidade étnico-racial e cultural. Contudo, a despeito das diretrizes formais e da presença desse tema no currículo escolar estadual capixaba, a prática educativa ainda é repleta de lacunas com relação à abordagem da diversidade de gênero especificamente no currículo de Sociologia. Com efeito, a fim de superar essas lacunas, algumas ações e estratégias podem ser implementadas, de forma que os princípios da LDB possam ser garantidos na prática cotidiana escolar. Uma das propostas é a reconfiguração dos materiais didáticos, a qual consiste na abordagem crítica e direta da questão de gênero.

Além disso, o art. 61 da LDB estabelece que a formação de profissionais da educação deve assegurar a preparação pedagógica, incluindo a compreensão de seu papel social, e promover processos de ensino-aprendizagem que atendam aos padrões de qualidade requeridos pela sociedade. Esse processo tem em mira favorecer o processo de ensino-aprendizagem de forma adequada e respeitar o estudante que está em busca de conhecimento, reconhecendo nele a dignidade da pessoa humana (Brasil, 1996, p. 5).

Dessa maneira, a formação docente precisa ser ajustada para assegurar que os educadores possuam uma base sólida para mediar discussões saudáveis sobre igualdade e inclusão em sala de aula. Em conformidade com a LDB, a qual compreende a educação básica como direito público, demanda-se a elaboração de materiais e ações que difundem a presença da diversidade de gênero em todos os componentes curriculares, não só no de Sociologia, visando uma educação inclusiva e equitativa.

Por fim, devem ser formuladas políticas educacionais que tenham em mira criar um ambiente escolar seguro e acolhedor para todos os estudantes, independentemente de seu lugar social, de gênero. O art. 2º da LDB estabelece que a educação se destina ao pleno desenvolvimento do educando, além de seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Para que isso ocorra, os discentes devem poder expressar livremente suas identidades de gênero, sem medo de serem discriminados ou

julgados, garantindo, com isso, que a escola cumpra o seu papel social de defender a igualdade e a justiça.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao analisarmos a diversidade de gênero no componente curricular de Sociologia no ensino médio do Espírito Santo, observamos, além de uma complexidade, a importância de abordar essa temática de forma efetiva e inclusiva. A pesquisa evidenciou que, apesar de haver uma necessidade crescente de integrar a temática sobre a diversidade de gênero nos currículos escolares capixabas, a abordagem atual ainda é superficial e inconsistente. Por essas razões, os professores enfrentam diversos desafios, tais como a falta de formação adequada, o medo de tratar questões controversas e a ausência de políticas que orientem a inclusão desse tema.

Os resultados da pesquisa apontam que a formação continuada docente é peça fundamental para que esses profissionais estejam capacitados para lidar com as questões relativas à diversidade de gênero e promover um ambiente educacional que valorize a pluralidade de identidades. Além disso, a pesquisa defendeu a importância de adaptar o currículo de Sociologia para refletir as experiências e realidades dos estudantes, tornando, assim, o processo de ensino e aprendizagem significativos com suas vivências.

Tendo em mira essas considerações, pode-se concluir que é fundamental que as instituições educacionais, em todas as etapas de ensino, e os legisladores, sobretudo de políticas públicas educacionais, reconheçam a urgência de implementar estratégias que fortaleçam a inclusão da diversidade de gênero nos currículos escolares. Isso não apenas contribuirá para a formação de cidadãos mais críticos e conscientes, mas, além disso, promoverá um ambiente escolar mais acolhedor e respeitoso, onde todos os estudantes possam se sentir valorizados, representados e respeitados em suas especificidades. A transformação do ensino de Sociologia, em um espaço de diálogo e reflexão sobre gênero, é um

passo fundamental para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária, visando contemplar a diversidade.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. 4. ed. São Paulo: Saraiva, 1990.

BRASIL. Lei nº 14.945, de 31 de julho de 2024. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), a fim de definir diretrizes para o ensino médio, e as Leis nºs 14.818, de 16 de janeiro de 2024, 12.711, de 29 de agosto de 2012, 11.096, de 13 de janeiro de 2005, e 14.640, de 31 de julho de 2023. **Diário Oficial da União**, Seção 1, Brasília-DF, p. 5, 1 ago. 2024.

BRASIL. Lei nº 11.684, de 2 de junho de 2008. Altera o art. 36 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir a obrigatoriedade do ensino de filosofia e sociologia no ensino médio. **Diário Oficial da União**, Seção 1, Brasília-DF, p. 1, 3 jun. 2008.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Seção 1, Brasília-DF, p. 27833, 23 dez. 1996.

BODART, Cristiano; MARCHIORI, Cassiane. Fundamentos do ensino de sociologia católica em uma escola normalista pública em 1935. **Caderno Eletrônico de Ciências Sociais**, v. 03, n. 02, p. 18-32, 2015.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Petrópolis: Vozes, 1990.

BUTLER, Judith. **Corpos em aliança e a política das ruas**: notas para uma teoria performativa da assembleia. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2018.

BUTLER, Judith. **Problemas de Gênero**: Feminismo e Subversão da Identidade. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2013.

GADOTTI, Moacir. **História das ideias pedagógicas**. São Paulo: Ática, 1995.

GOMES, Nilma Lino. **Indagações sobre currículo**: diversidade e currículo. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. 48 p.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação Continuada de Professores**. Trad. Juliana dos Santos Padilha Porto Alegre: Artmed, 2010.

LEMME, Paschoal. O manifesto dos pioneiros da Educação Nova e suas repercussões na realidade educacional brasileira (1984). In: LEMME, Paschoal. **Memórias de um educador**. 2. ed., v. 4. Brasília: INEP, 2004.

LOURO, Guacira Lopes. Gênero, sexualidade e educação: das afinidades políticas às tensões teórico-metodológicas. **Educação em Revista**, n. 46, p. 201–218, dez. 2007.

SAVIANI, Demerval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2006.

SILVA, Jane Paiva. **Políticas Públicas de Educação no Espírito Santo**: Avanços e Desafios.Vitória: Edufes, 2003.

SOUSA, Cícera; AGUIAR, Deisy; MIRANDA, Edla; SILVA, Valdicléia. Trajetórias e desafios da disciplina de sociologia. **Revista Eletrônica Acervo Científico**. vol. 01, n. 01, p. 30-38, 2018.

EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE CULTURAL: ATIVIDADES PEDAGÓGICAS NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL PARA A VALORIZAÇÃO E RESGATE DA HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA[1]

Raiane Bessa Venancio
Renata da Silva Rocha França
Clarisse Oliveira da Rocha Fontan

INTRODUÇÃO

O Brasil é um país com uma das mais abrangentes diversidades culturais do mundo. Segundo nos lembra Kabengele Munanga, a grandeza do território brasileiro "[...] nasceu justamente do encontro de culturas e civilizações [...]" (Munanga, 2015, p. 22). Uma grande parte dessa diversidade vem da participação dos povos africanos, que, ao longo de séculos, contribuíram para moldar nossa cultura, nossa história e nossas tradições. No entanto, ainda que essa contribuição seja tão importante, história e cultura afro-brasileira ainda são muitas vezes ignoradas ou marginalizadas nas escolas. Isso levanta uma questão de suma importância: como essas instituições podem resgatar e valorizar toda a História afro-brasileira de maneira que os estudantes compreendam sua importância e sintam orgulho dessa herança cultural tão vasta e rica?

O problema que se demonstra é que mesmo com a Lei 10.639/03 que tornou obrigatório o ensino de história e cultura afro-brasileira nas escolas, ainda há uma lacuna significativa na aplicação prática

[1] https://doi.org/10.51795/9786526521755523538

dessa lei. Muitas escolas não têm materiais adequados ou estratégias pedagógicas que abordem esse conteúdo de forma inclusiva. Isso compromete significativamente a construção de uma educação mais diversa e justa, além de restringir a percepção dos estudantes sobre sua própria identidade cultural.

Diante desse desafio, o presente trabalho tem como objetivo geral propor práticas pedagógicas que ajudem a trazer história e cultura afro-brasileira para o centro do debate nas escolas. Sugere-se a elaboração de propostas que façam os estudantes se conectarem com essa parte tão rica da História do Brasil, desenvolvendo uma visão mais ampla e crítica sobre as influências africanas em nossa sociedade. Entre os objetivos específicos, destacam-se, identificar formas criativas e interdisciplinares de ensinar sobre história afro-brasileira ao promover atividades que integrem cultura afro-brasileira ao cotidiano das escolas, como projetos de arte, música, culinária e literatura, e, por fim, analisar como essas práticas podem influenciar a percepção dos estudantes sobre questões raciais e de identidade cultural.

A justificativa para esse trabalho torna-se garantir que todos os estudantes, independentemente de sua origem, vejam-se representados no currículo escolar. Quando a história de uma grande parcela da população é negligenciada, perdemos a chance de construir uma sociedade mais igualitária e empática.

Como destaca Vera Candau (2008), "educar para a diversidade não é apenas reconhecer a existência de diferenças, mas também promover o respeito, a inclusão e a valorização de todas as culturas". Ou seja, ao estabelecer espaços de valorização da cultura afro-brasileira nas escolas, estamos contribuindo para uma educação mais completa, que prepara cidadãos críticos e conscientes do seu papel no combate ao racismo e a discriminação. Por fim, ao apresentar essas atividades pedagógicas, é possível ir além do cumprimento das leis, como oferecer oportunidades para que os estudantes conheçam e celebrem a riqueza dentro da História afro-brasileira. Essa ideia é essencial para fortalecer uma identificação com o nacional que valoriza e respeita suas diversas

raízes. A escola, como espaço de formação, desempenha um papel crucial nesse processo, ajudando a transformar realidades e a promover uma visão mais inclusiva e humana do nosso passado e presente.

PRINCIPAIS TEÓRICOS PARA A FUNDAMENTAÇÃO

Um dos principais teóricos que contribui com nossa pesquisa é Lev Vygotsky (1998), que com a sua teoria sociointeracionista explora como a interação social e o ambiente cultural influenciam o desenvolvimento cognitivo das crianças. É uma leitura importante para entender de quais modos fatores culturais afetam a aprendizagem e a educação. Essa perspectiva teórica revela a complexidade da influência desses fatores, oferecendo uma base essencial para a análise de como a diversidade cultural molda e enriquece o processo educativo. Vygotsky (1998) enfatizou a importância das circunstâncias sociais e culturais na aprendizagem, afirmando que:

> O desenvolvimento humano é um processo social, que se forma por meio das interações com os outros. A linguagem, enquanto meio de comunicação e de transmissão de cultura, é fundamental nesse processo, pois é através dela que as crianças se apropriam do conhecimento que circula em sua comunidade, influenciando seu desenvolvimento cognitivo e social. (Vygotsky, 1998, p. 17)

Essa ideia de Vygotsky é importante para o ensino de história e cultura afro-brasileira, pois ressalta que a aprendizagem não ocorre em um vácuo, e sim em um ambiente sociolinguístico que molda o entendimento dos estudantes. Quando as escolas assimilam a cultura afro-brasileira em atividades pedagógicas, elas não apenas promovem a inclusão, mas também enriquecem o aprendizado ao conectar os estudantes às suas raízes culturais. Como afirma Maria da Conceição Silva (2020), trabalhar o reconhecimento e a valorização da cultura afro-brasileira nas escolas é fundamental "[...] para a formação de cidadãos críticos e conscientes de sua identidade,

contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária" (Silva, 2020, p. 42). Portanto, o ensino de história e cultura afro-brasileira é importante para a construção de uma educação inclusiva e para o reconhecimento da diversidade cultural que compõe a identidade nacional.

Ainda em concordância com a perspectiva de Lev Vygotsky (1998), que enfatiza a importância das interações sociais e do contexto cultural na aprendizagem, foram realizadas a partir deste trabalho uma série de atividades pedagógicas que promoveram o resgate histórico-cultural afro-brasileiro de maneira significativa e envolvente.

Uma das atividades pedagógicas que foi executada para promover o resgate de história e cultura afro-brasileira foi uma pesquisa sobre a vida de Zumbi dos Palmares. Essa atividade visou não apenas informar os estudantes sobre a importância do quilombo na luta pela liberdade, mas também proporcionar uma compreensão mais aprofundada das dinâmicas sociais, culturais e políticas que lá existiam.

As pesquisadoras desse projeto foram ambas professoras do ensino fundamental II onde a atividade foi desenvolvida com o tema: "Conhecendo a vida de Zumbi dos Palmares". Essa atividade pedagógica teve como objetivo investigar a estrutura social do Quilombo dos Palmares, com suas lideranças, seus modos de vida e sua resistência contra a opressão. Através dessa atividade, os estudantes puderam desenvolver uma conexão emocional e intelectual com a História afro-brasileira, promovendo o reconhecimento de suas raízes culturais, as quais são importantes para distinguir com profundidade as raízes afro-brasileiras.

A atividade em sala de aula foi conduzida por meio de uma pesquisa qualitativa orientada para, principalmente, referencial bibliográfico e/ou referencial eletrônico. Os estudantes foram divididos em grupos, e cada grupo ficou responsável por explorar diferentes aspectos da vida no Quilombo dos Palmares: como era organizada a sociedade, como as pessoas se dividiam nas tarefas da comunidade e quais eram os papéis de cada um. Eles também

conheceram figuras importantes, como Zumbi dos Palmares, e entenderam o seu papel na luta pela resistência.

A pesquisa da atividade foi realizada com intuito de conhecer a cultura e as tradições, baseadas em práticas culturais, como dança, música e religião, identificando como eram as suas existências no quilombo, ressaltando os conflitos e a resistência. Ao abordar sobre a vida de Zumbi dos Palmares, a expectativa foi de que os estudantes não apenas aprendessem sobre uma parte significativa da História afro-brasileira, mas também desenvolvessem uma maior consciência sobre questões de identidade, resistência e diversidade cultural. Como ressalta Munanga (2004), "a valorização da cultura afro-brasileira é um passo fundamental para a construção de uma sociedade onde todos se sintam respeitados e representados".

Ainda sobre contribuições para este projeto, a obra *Pedagogia do Oprimido*, de Paulo Freire, escrita em 1968 e publicada em 1970, revelou-se de importância necessária à construção desta base teórica. Freire ofereceu um aporte imprescindível ao destacar a importância da educação crítica e da conscientização cultural. Em sua abordagem pedagógica, ele priorizou a necessidade de considerar o contexto cultural dos estudantes, propondo uma prática educativa que não apenas reconheça, mas também que valorize a diversidade. Freire defendeu uma educação que promova a participação ativa dos estudantes e que os capacite a se tornarem protagonistas de seu próprio processo de aprendizagem. Através de sua perspectiva, a educação se transforma em um meio de emancipação e transformação social, integrando a diversidade cultural como um elemento essencial para a construção de um ambiente educacional inclusivo e plural. Para desenvolvimento do tema, Freire (2005) enfatiza:

> A educação, como prática da liberdade, implica que o educador e os educandos não são meros depositários de informações, mas sujeitos críticos que se engajam no processo de conscientização. O processo de conscientização, no entanto, só é verdadeiro se estiver enraizado

> na realidade histórica dos educandos. Isso exige que se valorize suas culturas, suas histórias e suas lutas, como ponto de partida para a transformação social. Ignorar essas realidades é perpetuar a opressão, transformando a educação em um instrumento de dominação. (Freire, 2005, p. 66).

A citação de Paulo Freire ressalta a importância de uma educação que valorize as culturas e histórias dos educandos, a qual enaltece um ensino que seja um ponto de partida para a conscientização e transformação social. Em vista disso, essa ideia é fundamental para inclusão do resgate da história e cultura afro-brasileira, especialmente nos anos finais do ensino fundamental, um período essencial para a formação dos estudantes. Freire destacou que a educação deve ser um processo de conscientização, no qual educadores e estudantes se distingam como sujeitos ativos, capazes de dialogar e aprender juntos. Esse processo só se torna significativo quando parte da realidade dos educandos e isso é essencial quando o assunto é diversidade cultural.

No contexto do resgate de história afro-brasileira, é importante que a educação não ignore as vivências e histórias dos estudantes negros, cujas identidades muitas vezes são apagadas no currículo escolar tradicional. Ao contrário, as práticas pedagógicas devem apreciar essas histórias, trazendo contribuições e lutas que foram relegadas ao esquecimento. Como Freire (2005) destacou, essa conscientização ajuda a romper com o ciclo de opressão, permitindo que os estudantes se sintam representados e que suas culturas sejam valorizadas.

Agregar história e cultura afro-brasileira nas atividades pedagógicas não é apenas uma forma de resgatar o passado, mas de levantar uma educação mais inclusiva que proponha aos estudantes uma nova perspectiva sobre sua própria identidade e valor social. Ao fazer isso, a educação deixa de ser um mero instrumento de transmissão de conhecimento e passa a ser um espaço de transformação, ajudando os estudantes a se posicionarem de forma crítica e ativa na sociedade.

O livro *O local da cultura* (1998), de Homi K. Bhabha também contribui para o projeto deste trabalho ao revelar destaques para a construção desta base teórica. A obra influencia de forma relevante o debate sobre educação e diversidade cultural ao abordar a mistura e a complexidade das identidades culturais na atualidade. Bhabha (1998) explora como as culturas não são estruturas rígidas e imutáveis, mas sim construções em constante mudança, resultantes da interação entre diferentes sistemas culturais e sociais. Ele destaca a interseção de identidades culturais, levando em conta que fatores como raça, gênero, classe e etnia se conectam e atingem as experiências educacionais. Tal perspectiva é essencial para criar práticas pedagógicas que reconheçam as complexidades das vivências culturais dos estudantes e ofereçam um suporte adequado às suas variadas necessidades e visões. Segundo os postulados de Bhabha (2014), enfatiza-se:

> A cultura nacional surge como um horizonte problemático dentro do qual imaginamos nossas identidades e onde elas podem ser contestadas e redefinidas. O espaço da cultura é de negociação contínua, de fronteiras e liminaridades, em que diferentes histórias, tradições e vozes são trazidas ao primeiro plano. É nesse espaço híbrido que as margens são deslocadas para o centro, permitindo a criação de novas formas de resistência e reconhecimento. (Bhabha, 2014, p. 57)

A citação de Homi K. Bhabha (2014) releva a importância da cultura como um espaço dinâmico e em constante mudança, o que se liga diretamente com o tema da valorização da história e cultura afro-brasileira na educação. Bhabha (2014) conjuntamente diz que a identidade cultural não é algo fixo, porém algo que pode ser questionado e redefinido. No contexto escolar, significa que, ao trazer história e cultura afro-brasileira para o centro das atividades pedagógicas, estamos criando um espaço de reconhecimento e muita resistência. Pensamento relevante para enfrentar a exclusão histórica que as culturas marginalizadas, como a afro-brasileira, sofreram. Ao dar voz a tais tradições e histórias, a escola pode

transformar-se em um ambiente de equidade, onde as identidades dos estudantes são reconhecidas e valorizadas. Assim, a educação se torna um processo de mudança e crescimento, tanto para os estudantes quanto para a sociedade.

Em consonância com a concepção de Homi Bhabha (2014), surgiu a noção de reconhecimento cultural, que pôde ser trabalhada por meio de uma atividade pedagógica dinâmica e envolvente. Uma proposta interessante foi a criação de uma aula com o tema conhecendo as tradições culinárias afro-brasileiras. Essa atividade permitiu que os estudantes investigassem a história, cultura e gastronomia de diferentes regiões do Brasil que possuem influências afrodescendentes, promovendo a valorização dessas tradições.

A metodologia a que foi aplicada consistiu em dividir a turma em grupos, solicitando que cada grupo selecionasse uma região ou tradição culinária afro-brasileira. Os estudantes deviam pesquisar a origem dos pratos, os ingredientes característicos e as influências culturais relacionadas. Posteriormente, foi organizada uma atividade prática na escola, na qual, com a devida supervisão, os estudantes puderam preparar uma receita típica afro-brasileira, como acarajé, vatapá, feijoada, entre outros pratos de origem africana.

Em consonância com a concepção de Homi Bhabha (2014), surgiu a noção de reconhecimento cultural, que pôde ser trabalhada por meio de uma atividade pedagógica dinâmica e envolvente. Uma proposta interessante foi a criação de uma aula com o tema conhecendo as tradições culinárias afro-brasileiras. Essa atividade permitiu que os estudantes investigassem a história, cultura e gastronomia de diferentes regiões do Brasil que possuem influências afrodescendentes, promovendo a valorização dessas tradições.

A metodologia a que foi aplicada consistiu em dividir a turma em grupos, solicitando que cada grupo selecionasse uma região ou tradição culinária afro-brasileira. Os estudantes deviam pesquisar a origem dos pratos, os ingredientes característicos e as influências culturais relacionadas. Posteriormente, foi organizada uma atividade prática na escola, na qual, com a devida supervisão, os estudantes puderam preparar uma receita típica afro-brasileira,

como acarajé, vatapá, feijoada, entre outros pratos de origem africana.

O objetivo foi estimular o reconhecimento e a valorização das tradições culturais e gastronômicas afro-brasileiras, facilitando aos estudantes a oportunidade de entenderem a influência afrodescendente na formação da identidade brasileira. Através de atividades práticas e investigativas, buscou-se estimular os estudantes a conhecer a origem dos pratos típicos afro-brasileiros e refletir sobre as influências históricas e culturais que essas tradições exercem na culinária. Além disso, a aula teve como meta estimular o respeito pela diversidade cultural, possibilitando que os estudantes compreendam como essas heranças culturais continuam a moldar a sociedade.

Ao integrar a pesquisa e a prática culinária, a atividade visa criar um ambiente de aprendizado participativo e reflexivo, no qual os estudantes podem relacionar o conhecimento acadêmico com a vivência cultural, tornando o processo educacional mais dinâmico. Conforme argumenta Homi Bhabha, "o espaço da cultura é de negociação contínua, de fronteiras e liminaridades, em que diferentes histórias, tradições e vozes são trazidas ao primeiro plano" (Bhabha, 2014, p. 57), o que reforça a importância de trazer para o ambiente escolar essas múltiplas perspectivas culturais.

Para enriquecimento deste projeto, a obra "*Ensinando a transgredir*: a educação como prática da liberdade", de Bell Hooks (1994), ofereceu um apoio inestimável para a discussão sobre educação e diversidade cultural ao abordar a interseccionalidade entre raça, gênero e classe. Hooks apresentou uma visão crítica e inovadora sobre como essas dimensões se entrelaçam e influenciam as experiências educativas dos estudantes. Seu enfoque interseccional é essencial para a educação, pois ajuda a entender como essas múltiplas camadas de identidade afetam as experiências dos estudantes e têm a sua participação no processo educativo. Como contribuição ao tema, Hooks (2017) enfatizou:

> A prática da liberdade é um modo de ensinar que qualquer um pode aprender. Essa forma de ensinar demanda do professor a plena realização da liberdade no ato de compartilhar conhecimento. Para mim, o propósito fundamental da educação é libertar o pensamento, ampliar as perspectivas e criar espaço para que as vozes marginalizadas sejam ouvidas. Quando os estudantes aprendem a questionar a cultura dominante e a valorizar suas próprias histórias e experiências, o processo de ensino se torna transformador. (Hooks, 2017, p. 27)

A citação de Bell Hooks (2017) tem muita relevância ao tema educação e diversidade cultural, pois nos lembra o real propósito da educação que é, parafraseando suas palavras, libertar o pensamento e abrir espaço para que aqueles que foram silenciados possam se expressar. Com este prisma, pode-se retomar diretamente a valorização da história e cultura afro-brasileira, que foram historicamente dentro do contexto escolar. Por sua vez, resgatar história e cultura afro-brasileira enfatiza o papel libertador da educação e a importância de dar voz às histórias e experiências que foram marginalizadas: ao trazer essas histórias para o centro das atividades pedagógicas, como sugeriu Hooks (2017), os professores não apenas ensinam conteúdos, mas desatam os estudantes, admitindo que questionem a cultura dominante e valorizem suas próprias origens.

Uma atividade pedagógica interessante que foi realizada em sala de aula é conhecendo jovens protagonistas negros através de filmes. Um dos filmes que foi exibido é *Pantera Negra* (2018), dirigido por Ryan Coogler. Após a exibição, os estudantes participaram de uma discussão em grupo sobre a representação dos personagens negros e a importância do protagonismo negro no cinema.

O objetivo específico foi que os estudantes refletissem sobre a importância de ver personagens negros em papéis de destaque e liderança, especialmente na juventude. Isso consente que eles se identifiquem e discutam o impacto cultural que o filme gera, tanto dentro da indústria cinematográfica quanto na sociedade como um

todo. A atividade reforça a ideia de que a presença de protagonistas negros dá suporte ao reconhecimento da diversidade e da riqueza das culturas afrodescendentes.

Pantera Negra é mais do que um simples filme de super-herói: ele traz várias questões profundas sobre identidade, herança cultural e a importância de jovens negros observarem a si mesmos representados de forma positiva e poderosa. O filme fortalece o debate sobre diversidade e inclusão, especialmente no campo da educação, onde essas discussões são importantes para o desenvolvimento de uma sociedade mais equitativa. Essas experiências estão em sintonia e enriquecem o projeto, que busca valorizar a diversidade cultural e o protagonismo de jovens negros. O filme não só disponibiliza uma visão poderosa de personagens negros em destaque, mas também motiva uma reflexão crítica sobre a importância da inclusão cultural e histórica no ambiente escolar.

A ideia de Bell Hooks (2017) de enfatizar que a educação deve ser um espaço de liberdade, onde os indivíduos são incentivados a ultrapassar as limitações impostas pela cultura dominante, é particularmente importante para o tema da valorização de jovens protagonistas negros, pois sublinha a importância de admitir e celebrar a diversidade de experiências e histórias que compõem a sociedade. Ao aprender a olhar além dos preconceitos e estereótipos, os estudantes não só aumentam seu conhecimento, mas também entendem melhor suas próprias identidades e as identidades dos outros. Isso é um dos sustentáculos para se construir uma sociedade mais justa, em que todos têm a chance de se expressar e ser ouvidos.

Ao integrar a representatividade de jovens negros em atividades pedagógicas, como a exibição de filmes, esta prática educacional, que se alinha com a visão de Hooks (2017), facilita um ambiente de aprendizado que valoriza a diversidade cultural e empodera os estudantes a se tornarem protagonistas de suas próprias histórias. Essa abordagem não só enriquece a educação, mas também contribui para a construção de um futuro respeitoso.

É importante considerar que a cultura afro-brasileira passa a ser valorizada com a Lei 10639/03. Esta traz conhecimentos e justificativas sobre essa cultura para as escolas, garante a valorização e o reconhecimento da cultura na comunidade escolar, leva os estudantes a questionar narrativas hegemônicas e dominantes e promove uma consciência crítica sobre os processos históricos e culturais.

De acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC):

> No Brasil, um país caracterizado pela autonomia dos entes federados, acentuada diversidade cultural e profundas desigualdades sociais, os sistemas e redes de ensino devem construir currículos, e as escolas precisam elaborar propostas pedagógicas que considerem as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes, assim como suas identidades linguísticas, étnicas e culturais. […] a igualdade educacional sobre a qual as singularidades devem ser consideradas e atendidas. Essa igualdade deve valer também para as oportunidades de ingresso e permanência em uma escola de Educação Básica. […] Para isso, os sistemas e redes de ensino e as instituições escolares devem se planejar com um claro foco na equidade, que pressupõe reconhecer que as necessidades dos estudantes são diferentes. (BNCC, 2018, p.15).

A BNCC (2018) fala, como se pode observar na citação acima, sobre a importância de criar currículos e propostas pedagógicas que levem em conta a diversidade cultural e as desigualdades sociais no Brasil. Ela destaca que, em um país com tanta diversidade, as escolas devem entender as necessidades, possibilidades e interesses de cada aluno, respeitando suas identidades linguísticas, étnicas e culturais. Isso é fundamental para valorizar a cultura afro-brasileira e garantir que todos os estudantes se sintam reconhecidos e valorizados.

ANÁLISE DOS DADOS

O estudo dos documentos − BNCC (2018) e Lei 10.639 de 2003 − utilizados para a realização da presente pesquisa permitiu ver o momento em que a educação brasileira busca valorizar devidamente a história e a cultura dos afro-brasileira e não apenas focar na data comemorativa do dia 20 de novembro. Para melhor embasamento e conhecimento sobre o panorama sócio-histórico da prática desta pesquisa, foram analisados os seguintes tópicos. Primeiramente, foi feita a construção de dados demográficos sobre a composição étnica e racial dos estudantes, já que permitiu conhecer melhor a realidade cultural da turma e entender as diversas identidades presentes.

Em seguida, foi realizada uma avaliação diagnóstica para identificar o nível de conhecimento dos estudantes sobre a história e a cultura afro-brasileira. Essa avaliação incluiu questionários, discussões em grupo e a leitura de textos e poemas que abordam aspectos históricos do tema. O objetivo foi estimular a reflexão e o debate, possibilitando um aprendizado mais significativo.

Outra atividade envolvente foi por meio do conhecer uma juventude negra protagonista através de filmes. A exibição que retrata um específico drama com traços sócio-históricos permitiu que os estudantes se identifiquem com específicos personagens e compreendam a importância do protagonismo negro na sociedade.

Além disso, foram realizadas entrevistas com estudantes, professores e membros da comunidade escolar para investigar as suas percepções sobre a importância da educação afro-brasileira. Essas entrevistas buscaram identificar como esse tema está sendo trabalhado ou negligenciado na prática educativa, enriquecendo a discussão com diferentes pontos de vista. Após a coleta dos dados, foi fundamental realizar uma análise cuidadosa que permita elaborar critérios para intervenção. Isso ajudou a traçar um plano que atendeu às necessidades específicas dos estudantes e da comunidade escolar.

Por fim, a culminância do projeto foi marcada pela apresentação de pratos afro-brasileiros, ressaltando como esses alimentos estão profundamente ligados à terra e à sustentabilidade. Essa atividade não só celebrou a riqueza da culinária afro-brasileira, mas também promoveu uma reflexão sobre a importância da preservação cultural e ambiental.

CONCLUSÃO

Os objetivos propostos foram atendidos de forma significativa. As atividades realizadas contribuíram para o entendimento da realidade cultural da turma, valorizaram a história e a cultura afro-brasileira e promoveram reflexões importantes sobre diversidade e identidade. A culminância com pratos afro-brasileiros reforçou a conexão entre a cultura e a sustentabilidade, proporcionando uma formação mais inclusiva e consciente para os estudantes.

É importante que a escola desempenhe seu papel como mediadora no reconhecimento das diferenças culturais e no combate a preconceitos, contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa. As práticas pedagógicas devem ser pautadas pela valorização das identidades culturais, promovendo o diálogo, a empatia e o respeito mútuo, elementos essenciais para a convivência em um mundo cada vez mais diverso. Com o desenvolvimento das atividades propostas podemos observar que a educação, ao abraçar a diversidade, não apenas enriquece o aprendizado, mas também forma cidadãos críticos.

O tema reforça a urgência de práticas pedagógicas que integrem a diversidade como um valor essencial, combatendo preconceitos e desigualdades. É por meio da valorização das diferenças que a educação cumpre sua função social, preparando as novas gerações para conviverem em harmonia e para contribuírem ativamente na construção de um futuro mais equitativo.

REFERÊNCIAS

BHABHA, Homi K. **O local da cultura**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.

BRANT, Leonardo. **Diversidade cultural**: globalização e culturas locais, dimensões, efeitos e perspectivas. São Paulo: Pensarte, 2005

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

BRASIL. Lei n° 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei n° 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei n° 10.172, de 9 de janeiro de 2001.

CANDAU, Vera M. **Educação e diversidade cultural: experiências, diálogos e percursos.** Petrópolis: Vozes, 2008.

COOGLER, Ryan. **Pantera Negra**. Walt Disney Studios Motion Pictures, 2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 50. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 50ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

MUNANGA, Kabengele. **A construção da identidade nacional no Brasil: desafios e perspectivas**. São Paulo: Editora Ática, 2004.

MUNANGA, Kabengele. Por que ensinar a história da África e do negro no Brasil de hoje? **Revista do Instituto de Estudos Brasileiros**, São Paulo, n. 62, p. 20–31, dez. 2015.

SILVA, Maria da Conceição. **Cultura afro-brasileira e educação: desafios e possibilidades.** São Paulo: Editora UNESP, 2020.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VYGOTSKY, Lev. **A formação social da mente: o desenvolvimento psicológico na infância**. 1ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

PRÁTICA E LEGISLAÇÃO: A APLICAÇÃO DAS LEIS N.º 10.639/2003 E N.º 11.645/2008 NA ROTINA PEDAGÓGICA ESCOLAR DA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO ESPÍRITO SANTO[1]

Ana Caroline da Silva Veloso
Alex Müller Amorim
Suelen de Oliveira Campos Bringer
Janneyde Pascoal da Silva

INTRODUÇÃO

Construir uma sociedade mais justa é um sonho que todos nós almejamos. Compreender que a educação tem um importante papel na concretização desse sonho nos motiva, pois entendemos que ela pode nos ensinar a refletir sobre ações, práticas e valores que moldarão as futuras gerações.

Para construir essa sociedade, precisamos olhar para nossa casa, nossa cultura e nossos conhecimentos. Em nosso país, temos duas legislações que são responsáveis por oportunizar os conhecimentos dos nossos antepassados: a Lei n.º 10.639/2003, cujo objetivo é tornar obrigatório o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira, e a Lei nº 11.645/2008, que inclui a História e Cultura Indígena no currículo escolar. Compreender o papel dessas legislações é essencial para a valorização da diversidade étnica e cultural e para a correção das distorções históricas criadas.

A aplicabilidade dessas legislações pode representar um importante passo em direção ao reconhecimento de nossas culturas

[1] https://doi.org/10.51795/9786526521755539562

afro-brasileira e indígena, promovendo a equidade educacional e a formação de uma identidade nacional.

No entanto, na prática, as escolas enfrentam diversos desafios para integrar efetivamente os conteúdos estabelecidos por essas leis, haja vista muitas instituições educacionais ainda se depararem com dificuldades relacionadas à formação dos professores, à adaptação dos materiais didáticos e à resistência cultural, destacando-se a perpetuação do etnocentrismo e do epistemicídio, que podem surgir ao abordar temas relacionados à diversidade étnico-racial. Esses desafios podem impactar negativamente a aplicação das leis, comprometendo o objetivo de valorização das culturas afro-brasileira e indígena no currículo escolar.

Nesse sentido, a análise da implementação das leis nas escolas deve considerar o efeito dessas políticas na formação da identidade cultural dos alunos, visto que a inclusão efetiva dos conteúdos sobre história e cultura afro-brasileira e indígena promove uma maior compreensão e respeito à diversidade, contribuindo para a construção de um ambiente educacional mais representativo, atrelado ao respeito e ao combate a toda forma de preconceito e racismo.

Diante disso, a pesquisa busca entender como a presença desses conteúdos impacta a percepção dos estudantes sobre as diferentes culturas e suas próprias identidades. Para se fazer cumprir esse propósito, o material escolhido para análise foi a Rotina Pedagógica Escolar (RPE), desenvolvida pela Secretaria de Educação (SEDU) do Estado do Espírito Santo, como parte da ação de Recomposição da Aprendizagem, visando garantir que os conteúdos prioritários sejam abordados de forma estruturada e alinhada com as diretrizes pedagógicas estabelecidas para o ano letivo.

Essa proposta de recomposição da aprendizagem (RPE) apresenta-se como um material estruturante do currículo para os componentes de Língua Portuguesa e Matemática, com objetivos diversos, tais como definir o currículo prioritário e o correlacionar com os descritores e as habilidades que apresentaram menores índices de acerto nas avaliações externas, Sistema de Avaliação da

Educação Básica (Saeb) e Programa de Avaliação da Educação Básica do Espírito Santo (Paebes) dos anos anteriores.

Com base nessas informações, propomo-nos a analisar as rotinas pedagógicas de Língua Portuguesa, no período de 04 de março de 2024 a 06 de setembro de 2024, e a aplicabilidade das leis nestas. O material das rotinas pedagógicas é disponibilizado semanalmente aos professores da rede estadual da disciplina Língua Portuguesa e a primeira semana de utilização foi de 04 a 08 de março de 2024 com previsão de término na última semana letiva do ano de 2024.

Como recorte temporal, decidimos restringir nosso período de análise aos dois primeiros trimestres, compreendidos de cinco de fevereiro a seis de setembro, com a turma da terceira série do Ensino Médio. Essa decisão se justifica por ser a única turma desse segmento escolhida para realizar o Paebes.

Portanto, é fundamental compreender se as legislações n.º 10.639/2003 e n.º 11.645/2008 estão sendo aplicadas no desenvolvimento de estratégias, que promovam a representação cultural no ambiente escolar, frente ao respeito às diferenças, à valorização das contribuições para a formação brasileira e o combate ao racismo.

Diante do exposto, surge o seguinte questionamento: **de que forma a análise do material da Rotina Pedagógica Escolar, voltado para a terceira série do Ensino Médio e disponibilizado ao longo dos dois primeiros trimestres do ano letivo de 2024, está efetivamente garantindo a inclusão da história e cultura afro-brasileira e indígena no currículo, promovendo a aplicação das Leis n.º 10.639/2003 e n.º 11.645/2008?**

Para responder a esse questionamento, definimos como objetivo geral; analisar as rotinas pedagógicas e a aplicação das legislações **n.º** 10.639/2003 e **n.º** 11.645/2008 presentes nesse material, destinado às turmas da terceira série do Ensino Médio, nos dois primeiros trimestres do ano letivo em curso. Sendo assim, como desdobramento desse objetivo principal, nos propomos a:

I. Investigar se o material da Rotina Pedagógica Escolar de Língua Portuguesa, no período de março a setembro, contribui para o conhecimento das contribuições afro-brasileiras e indígenas, promovendo uma educação antirracista.

II. Verificar se o material da Rotina Pedagógicas Escolar promove a reflexão e um posicionamento frente ao preconceito ainda existente em nosso país.

III. Examinar se o material apresenta informações baseadas em evidências e práticas atuais na luta antirracista.

Por conseguinte, esses objetivos ajudaram a orientar a pesquisa e a verificar a aplicabilidade das leis em materiais produzidos por equipes técnicas da Secretaria de Educação do Estado do Espírito Santo, que favoreçam a aplicação das Leis n.º 10.639/2003 e n.º 11.645/2008.

REFERENCIAL TEÓRICO

Neste tópico, discutimos a importância da inclusão da História da África e da cultura indígena no currículo escolar, conforme estabelecido pelas Leis n.º 10.639/2003 e n.º 11.645/2008.

Inicialmente, analisamos o que as legislações determinam sobre a inserção desse conteúdo. Em seguida, exploramos a teoria pós-crítica e sua relação com o decolonialismo, destacando como essas abordagens podem contribuir para uma educação mais inclusiva.

Em 2003, foi sancionada pelo presidente Luiz Inácio Lula da Silva a Lei nº 10.639, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n.º 9.394/1996), tornando obrigatória a inclusão do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira nas escolas de Ensino Fundamental e Médio, tanto públicas quanto privadas, conforme apresentado no Artigo 26.

> Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.

> § 1º O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.
> § 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileira (Brasil, 2003).

Além do que foi mencionado, o parágrafo 2º da lei supracitada enfatiza que esses conteúdos devem ser integrados a todo o currículo escolar, com destaque especial para as disciplinas Educação Artística, Literatura e História Brasileira. Dessa forma, busca-se promover uma educação pautada no respeito à diversidade, no combate ao racismo e no direito à representatividade.

Cinco anos após a aprovação da Lei n.º 10.639/2003, o mesmo presidente sancionou a Lei n.º 11.645, em março de 2008, que também altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Essa nova legislação ampliou a obrigatoriedade do ensino, incluindo a temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena".

> Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.
> § 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.
> § 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o

> currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras (Brasil, 2008).

Com a nova redação do artigo 26-A, todos os estabelecimentos de Ensino Fundamental e Médio, tanto públicos quanto privados, são obrigados a incluir no currículo o estudo desses dois importantes grupos étnicos. O § 1º do artigo destaca a necessidade de abordar diversos aspectos da história e cultura que contribuíram para a formação da população brasileira, incluindo a história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, bem como suas contribuições nas esferas social, econômica e política.

Desde o sancionamento das Leis n.º 10.639/2003 e n.º 11.645/2008, já se passaram 21 anos. O tempo decorrido evidencia a importância de avaliarmos a aplicabilidade dessas legislações nas escolas brasileiras. Apesar de as normas terem estabelecido diretrizes claras para a inclusão da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena no currículo escolar, a implementação efetiva ainda enfrenta desafios significativos.

Muitas instituições de ensino, bem como secretarias estaduais e municipais de educação, têm encontrado dificuldades para adaptar seus conteúdos e suas práticas pedagógicas. Esses obstáculos decorrem, em grande parte, da falta de formação adequada dos educadores e da escassez de materiais didáticos, que abordem esses temas de maneira abrangente e crítica.

Diante disso, Pereira (2011) afirma que embora a legislação tenha sido aprovada num cenário de democratização social e de luta por direitos de cidadania, a sua aplicação nas escolas é repleta de desafios.

> [...] Se, por um lado, a promulgação desta legislação se realizou em contexto de democratização social e de luta assertiva pela conquista de direitos de cidadania no país, ela se vincula a contextos escolares diversos – por suposto, não há como predizer que a recepção e a

> prática desta legislação ocorrerão de forma homogênea ou mesmo da maneira como prescrita ou prevista (Pereira, 2011, p. 149).

Denota-se através desse referido que, apesar do avanço legislativo, a realidade nas escolas nem sempre reflete o compromisso com uma educação antirracista e representativa, o que ressalta a necessidade de ações concretas para garantir que esses conteúdos sejam efetivamente ensinados e valorizados.

Ao exigir que essas temáticas sejam integradas em todas as disciplinas, especialmente em História, Literatura e Educação Artística, as legislações visam não apenas cumprir uma obrigação legal, mas transformar a formação dos estudantes em um processo que reconheça e valorize as contribuições de diferentes grupos étnicos na construção da sociedade brasileira.

De acordo com Oliveira e Oliveira (2023), a Matemática é considerada na escola como um dos mais importantes componentes curriculares. Por esse motivo, ela está condicionada a uma determinada "pressão" quanto à gama de conteúdo a ser ensinado, porém não são oferecidos espaços suficientes para as temáticas diversificadas serem trabalhadas, posto que elas não se encaixam ou não contextualizam suas definições e suas aplicabilidades, conforme a importância dentro desse componente.

As autoras reiteram que diante desse fato, as aulas são programadas sem a valorização da subjetividade de cada aluno/a, sem se considerar as suas diferenças individuais e pessoais, suas crenças, seus afetos, suas vivências nem como este/a se sente em relação aos conhecimentos, que são trazidos nas aulas e que, por vezes, nada têm a ver com o seu cotidiano e suas experiências.

Oliveira (2019, p. 35) reflete que o currículo da Matemática, frente às questões étnico-raciais, leva em consideração as desigualdades, o fracasso e a exclusão social, os quais são fatores que influenciam diretamente na construção do currículo. De modo geral, "os currículos escolares no Brasil" legitimaram as epistemologias do "colonizador".

A autora interpõe sobre a importância de se valorizar um currículo plural "multirreferenciado", frente à legitimação da Lei n.º 10.639/036, quanto às práticas educacionais no ensino de história e cultura afro-brasileira e africana nas escolas, enfatizando que as consequências dessa "descolonização" acabam atingindo os sujeitos que fazem parte do processo de ensino e aprendizagem.

Bhering (2023) pontua que a Lei n.º 10.639/2003 é utilizada de forma facultativa, deixando de propor discussões pertinentes e obrigatórias no ensino básico, causando uma falha considerável no currículo escolar, apesar da enorme relevância na aplicabilidade das demandas pedagógicas frente às práticas eurocentradas e aos conhecimentos hegemônicos, que permanecem no espaço escolar.

Desse modo, a implementação efetiva dessas leis no currículo escolar é essencial para promover uma formação mais crítica, capaz de preparar os alunos para viverem em uma sociedade plural e democrática. Pereira (2011) destaca que:

> A publicação da Lei 10.639/03 ocorreu em um contexto social e educacional de busca por valorização das culturas afro-descendentes, em cenário histórico marcado pela invisibilidade destas culturas, com forte atuação do movimento negro no Brasil4. Atendeu, também, à sua maneira, ao enfrentamento de antiga crítica a um ensino de história centrado em narrativas etnocêntricas, em que registros de história afro-brasileira foram ignorados ou silenciados ou compareceram, via de regra, de forma estereotipada (Pereira, 2011, p. 148).

Ao integrar esses conteúdos ao currículo, as escolas têm a oportunidade de combater o racismo e a discriminação, promovendo o respeito e a valorização das identidades étnicas e raciais. Além disso, essa abordagem contribui para a formação de cidadãos mais críticos e conscientes, tanto de sua própria história quanto das histórias dos outros.

Assim, a adesão às Leis n.º 10.639/03 e n.º 11.645/2008 corroboram sobremaneira para a construção de um conhecimento

mais abrangente e plural, essencial para uma educação verdadeiramente democrática.

Segundo Silva (1999), antes de iniciarmos um estudo sobre as teorias do currículo, é necessário definir o que consideramos como uma "teoria de currículo". Nestes termos:

> [...] A teoria representa, reflete, espelha a realidade. A teoria é uma representação, uma imagem, um reflexo, um signo de uma realidade que – cronologicamente, ontologicamente – a precede. Assim para entrar no nosso tema, uma teoria do currículo começaria por supor que existe, "lá fora", esperando para ser descoberta, descrita e explicada, uma coisa chamada "currículo". O currículo seria um objeto que precederia a teoria, a qual só entraria em cena para descobri-lo, descrevê-lo, explicá-lo (Silva, 1999, p. 11).

Dessa forma, a teoria pode ser entendida como uma representação, enquanto o currículo é inicialmente fundamentado em processos orientados por resultados. Uma teoria é composta por conceitos que atuam como lentes, permitindo compreender e definir a "realidade". Esses conceitos são organizados e estruturados de modo a evidenciar aspectos, que poderiam ser ignorados sem a mediação teórica.

A ideia original de currículo, conforme descrita por Bobbitt (1918) em The Curriculum, foi amplamente moldada por um modelo de produção industrial. Nessa abordagem, a estruturação do currículo era baseada nos princípios da administração científica, com o objetivo de otimizar processos e resultados na educação. Nesse contexto, o currículo era visto como uma sequência linear e mecânica de etapas, projetadas para moldar o comportamento dos alunos de acordo com normas preestabelecidas.

Com o passar do tempo, as teorias relacionadas ao currículo se expandiram, incorporando um leque mais diversificado de conhecimentos e saberes que, de forma explícita ou implícita, foram fazendo-se presentes no ambiente educacional. Essa transformação trouxe uma maior ênfase no aspecto social, ao reconhecer que o

currículo não é um elemento neutro, mas sim um espaço de disputa por poder.

Diante desse fato, emergiram debates que diferenciaram as teorias tradicionais das teorias críticas e pós-críticas. Essas últimas questionam a quem o currículo serve, quais conhecimentos são valorizados e como ele pode ser utilizado como instrumento de emancipação ou opressão.

Na educação, essa organização conceitual expressa diferentes significados pedagógicos sobre ensino e aprendizagem, enquanto carrega implicações ideológicas e de poder. Em outras palavras, uma teoria do currículo não é neutra; ela reflete determinadas visões de mundo e interesses, determinando quais conhecimentos são valorizados e como são transmitidos, revelando assim as relações de poder que permeiam o campo educacional.

Ainda com base em Silva (1999), algumas palavras-chave podem ser associadas às diferentes teorias de currículo, destacando conceitos centrais que ajudam a entender como o currículo é estruturado e as intenções subjacentes. Cada uma dessas palavras revela aspectos específicos das relações sociais e políticas, que influenciam a construção curricular, evidenciando como o currículo pode tanto reforçar quanto desafiar estruturas de poder e exclusão na educação.

Tabela1 – Palavras associadas às teorias de currículo

TEORIAS TRADICIONAIS	TEORIAS CRÍTICAS	TEORIAS PÓS-CRÍTICAS
Ensino	Ideologia	Identidade, Alteridade, Diferença
Aprendizagem	Reprodução Cultural e Social	Subjetividade
Avaliação	Poder	Significação e discurso
Metodologia	Classe Social	Saber-poder
Didática	Capitalismo	Representação
Organização	Relações Sociais de Produção	Cultura

Planejamento	Conscientização	Gênero, raça, etnia, sexualidade
Eficiência	Emancipação e libertação	Multiculturalismo
Objetivos	Currículo Oculto	
	Resistência	

Fonte: Silva (1999, p. 11).

As teorias pós-críticas oferecem ao nosso trabalho uma abordagem enriquecedora, de modo a relacionar as interações sociais com questões de gênero, etnia, raça e sexualidade, fornecendo um mapa mais complexo das dinâmicas sociais. Podemos afirmar então que a teoria pós-crítica propõe uma reflexão sobre as narrativas dominantes e os paradigmas hegemônicos, desafiando a ideia de que o conhecimento é neutro ou universal.

Essa teoria busca incluir vozes e experiências de grupos marginalizados e silenciados, situando os estudantes em um espaço, onde possam dialogar sobre suas vivências dentro dos contextos sociais, políticos e culturais em que estão inseridos. Nesse contexto, emerge a ideia de colonialidade, que descreve a continuidade de hierarquias e desigualdades originadas no período colonial. A colonialidade relaciona-se às estruturas de poder e dominação, à imposição do conhecimento europeu como único legítimo e racional e ao impacto psicológico e cultural do colonialismo sobre as identidades e subjetividades, envolvendo padrões raciais, culturais e sociais.

Baseando-se em Caprini e Silva (2024): "a concepção da colonialidade, enquanto herança colonial presente ainda em nossa sociedade, conduz-nos à compreensão de seus impactos visíveis em três campos: poder, saber e ser". A colonialidade é formada a partir de uma perspectiva eurocêntrica, que perpetua sistemas de dominação e desigualdade, prejudicando estruturas culturais, econômicas e sociais.

Ao relacionar colonialidade com a teoria pós-crítica, percebemos que essa abordagem possui o potencial de

compreender, analisar e romper com as relações de poder que ainda persistem. Examinar essas relações é fundamental para identificar a herança colonial que continua a moldar nossas dinâmicas sociais e impede avanços em direção à justiça social. Essa perspectiva pode nos ajudar a reconhecer as formas de opressão que se perpetuam, mostrando que as estruturas coloniais não foram completamente superadas, mas sim adaptadas e reinventadas.

As pressões e esforços para a descolonização dos currículos nas escolas brasileiras estão inseridos em uma trajetória histórica e social profundamente influenciada pela luta de movimentos sociais, com destaque para os movimentos negros, que historicamente reivindicam uma educação antirracista e pautada no respeito à diversidade.

Historicamente, o currículo escolar brasileiro foi estruturado a partir de uma visão eurocêntrica, favorecendo a cultura, a história e as epistemologias do Ocidente. Para romper com essa visão, é necessário reverter a ideia colonial em suas diferentes dimensões — saber, poder e ser. Nesse cenário, o decolonialismo surge como um movimento capaz de promover novas formas de organização social, política e econômica, que sejam inclusivas e respeitem a diversidade.

O decolonialismo, através desse pressuposto, pode ser entendido como um processo complexo, que envolve a libertação de estruturas e paradigmas coloniais, contribuindo para a busca de autonomia cultural, política e econômica. Ao relacionar a decolonização à perspectiva de emancipação social, percebemos que esse movimento vai além da simples independência territorial. Ele busca reconstruir identidades e transformar as relações sociais, promovendo uma nova organização baseada na equidade e na diversidade. Nesse sentido,

> [...] a concepção decolonial revela sua primeira face como constituída pela negação a negação. Ela é assim, anticolonial, não eurocêntrica, antirracista, antipatriarcal, anticapitalista, em seus devidos

> desdobramentos, e assume um enfrentamento crítico contra toda e qualquer forma de exclusão que tenha origem na situação colonial e nas suas consequências históricas (Araújo; Neto, 2015, p. 990).

Dessa maneira, ao adotar uma postura de negação, crítica e de resistência nos campos sociais, culturais e econômicos contra um sistema de dominação eurocêntrico, gera-se um processo de transformação nas práticas sociais, seja no âmbito comportamental ou educacional. Isso valoriza outras formas de saber, promove o acesso a direitos e a recursos, e assim provoca uma emancipação social.

A emancipação social implica a conscientização das opressões históricas e a capacidade de reimaginar as realidades sociais a partir de perspectivas diversas. De acordo com Caprini e Silva (2024), "a perspectiva de emancipação social, de compreensão dos significados construídos historicamente na formação social e a transformação destes, visa mudanças sociais".

A crítica ao colonialismo existente, a valorização dos saberes locais e a incorporação de culturas marginalizadas são frutos de uma educação que respeita e incorpora nossos saberes locais. A decolonização do conhecimento permite uma ressignificação dos indivíduos e das comunidades por meio de uma ferramenta essencial chamada educação.

Assim, ao abordarmos a decolonização na educação, temos consciência de que estamos cumprindo um papel na construção de sociedades mais justas e igualitárias, nas quais todos são capazes de participar ativamente de uma transformação social. Dessa forma, devemos oportunizar um ensino capaz de promover o pensamento crítico e ações transformadoras, que desafiem as narrativas hegemônicas, baseadas na promoção de diálogos entre diferentes saberes e culturas. Ao desafiar essas narrativas, abrimos espaços para novas formas de conhecimento e de organização social.

Consequentemente, a educação presta um serviço de resistência, além de favorecer a emancipação. Isso é crucial para que possamos efetivar mudanças significativas na estrutura social, reconhecendo a importância das histórias e das experiências

vividas por diferentes grupos ao longo do tempo. Quando essa ideia for compreendida, seremos capazes de promover uma educação transformadora, permitindo condições favoráveis para um futuro mais democrático e justo.

A promoção de teorias que combatem as injustiças sociais é um convite à resistência e à construção de um conhecimento que valorize a diversidade e a alteridade, fomentando uma educação transformadora. Essa educação tem como objetivo romper com desigualdades enraizadas e promover a construção de novas identidades e formas de saber. Ao abordar as intersecções entre colonialidade e questões sociais, podemos escapar de uma visão eurocêntrica, promovendo uma perspectiva mais inclusiva e plural.

Essa abordagem eurocêntrica levou à marginalização e ao esquecimento das contribuições de povos africanos, afro-brasileiros e indígenas, além de continuar a difundir narrativas racistas que sustentam estereótipos e a exclusão social. Segundo Gaudio e Passos (2021):

> O processo de colonização pelo qual os países da América foram submetidos resultou na supressão de saberes e conhecimentos por uma racionalidade científica que nos impossibilitou de conhecer nossas próprias histórias. As populações colonizadas, entre elas indígenas, quilombolas e negros/as, foram privadas das narrativas que constituíram suas identidades sociais, culturais e raciais, através da imposição de um saber considerado superior (Gaudio; Passos, 2021, p. 93).

Diante desse contexto, a decolonização do currículo envolve o reconhecimento e a valorização de diversas fontes de conhecimento, além de desmantelar as hierarquias coloniais que persistem na educação.

METODOLOGIA E ANÁLISE DE DADOS

Para dar início à nossa análise de dados, optamos por uma metodologia de pesquisa documental, fundamentada na análise qualitativa de um conjunto de informações representado pela Rotina Pedagógica Escolar (RPE). Essa abordagem mostra-se essencial para alcançar uma compreensão mais profunda dos padrões e das nuances subjacentes, permitindo a identificação de tendências comportamentais, bem como das preferências e das necessidades específicas de diferentes grupos.

A análise foi dividida em dois períodos distintos. O primeiro período abrange desde a primeira semana da Rotina Pedagógica Escolar até o término do primeiro semestre letivo, ocorrido entre os dias 4 de março e 16 de maio. Esse período corresponde à parte inicial do primeiro trimestre letivo. O segundo período de análise abrange o segundo trimestre letivo, ocorrido de 20 de maio a 5 de setembro, ou seja, da décima segunda até a vigésima quinta semana.

Ressaltamos que todo o material referente à RPE está disponível em formato digital. Assim, as imagens selecionadas para análise foram extraídas desse material digital, incluindo livros didáticos, vídeos, dicionários e outros recursos que serviram de referência para os professores.

O processo de criação das categorias de análise envolveu a avaliação de documentos da rotina pedagógica escolar, como planos de aula, atividades e avaliações do componente curricular de Língua Portuguesa da terceira série do Ensino Médio. De acordo com Bardin (2016):

> A categorização é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto por diferenciação e, em seguida, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com os critérios previamente definidos. As categorias são rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos (unidades de registro, no caso da análise de conteúdo) sob um título genérico, agrupamento esse

efetuado em razão das características comuns destes elementos (Bardin, 2016, p. 147).

Decidimos classificar os materiais de análise em três categorias, com base na aplicação das legislações n.º 10.639/2003 e n.º 11.645/2008: "**Não Atende**", para o material que não contribui para a aplicação das legislações mencionadas; "**Atende Parcialmente**", para o conteúdo que é apresentado, mas não promove uma reflexão crítica; e "**Atende**", para o material que integra plenamente os conteúdos exigidos pelas legislações.

Tabela 2 – Semanas analisadas

Classificação das RPE – 2024 (1° E 2° TRIMESTRE)			
Período	Atende	Atende Parcialmente	Não Atende
Semana 01		X	
Semana 04			X
Semana 05			X
Semana 06			X
Semana 08			X
Semana 15			X
Semana 22		X	
Semana 25			X

Fonte: Os autores (2024).

Essa classificação tem como objetivo identificar em que medida as práticas pedagógicas integram conteúdos relacionados à História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena. Assim, objetiva-se que a análise venha a proporcionar uma compreensão mais aprofundada da efetividade das diretrizes legais no cotidiano escolar, além de estimular a reflexão sobre a inclusão e a valorização da diversidade cultural no ensino.

Somente duas semanas atenderam parcialmente aos nossos critérios de análise: a primeira semana e a vigésima segunda semana. Os conteúdos trabalhados nas duas semanas vão ao

encontro dos nossos critérios quando apresentam contexto histórico, pontos de debate que favorecem reflexões e um olhar crítico sobre o assunto.

A primeira semana realiza uma análise sobre a cultura negra, indígena, nordestina e a eugenia. Essas culturas estão presentes em obras de diferentes autores, tanto para representar quanto para criticar esses povos, enquanto a vigésima segunda semana é a única do primeiro e segundo trimestres que apresenta, com ênfase, uma reflexão sobre a cultura indígena e as raízes africanas, incluindo obras e autores dessas culturas. No entanto, os conteúdos trabalhados nessas semanas não promovem uma reflexão aprofundada sobre a temática presente nas legislações.

Nas outras semanas, que abordam ou mencionam o movimento negro/indígena, apresentam um contexto histórico e alguns questionamentos sobre o tema, porém são questões tradicionais. Por isso, decidimos classificá-las como "Não Atende", pois existem poucos relatos históricos e/ou questões que envolvam a temática. Além disso, as questões propostas são, em sua maioria, objetivas, abordando apenas o contexto histórico ou a gramática.

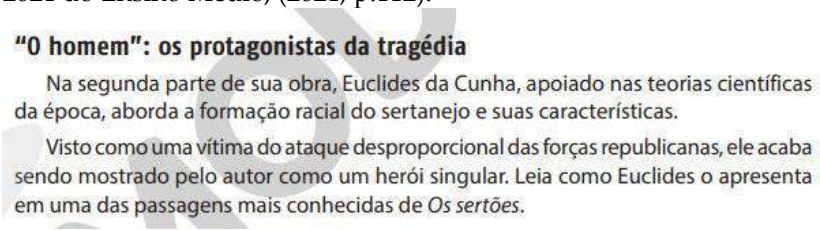
A primeira semana de RPE de Língua Portuguesa apresenta uma característica que não é vista nas demais semanas: as referências do material foram retiradas do livro do estudante, com atividades extraídas desses livros. Por isso, consideramos que essa primeira semana apresenta grande parte do conteúdo, que nos propomos a analisar.

O primeiro material elaborado da RPE sugere ao professor que trabalhe o conteúdo das páginas 193 a 201 do PDF, que constitui o livro digital. O conteúdo da semana é "Antecedentes do Modernismo: os pré-modernistas". O material inicia explicando todo o contexto que antecede ao modernismo, citando os principais autores brasileiros, que criticaram a organização social do país, especialmente o abandono de algumas regiões, promovendo uma revisão do nacionalismo.

A figura 1 mostra uma breve referência a Euclides da Cunha, que, em sua obra "Os Sertões", apresenta Quasimodo, um

personagem que representa um sertanejo destituído de força, torto, desengonçado e feio.

Figura 1 – Euclides. Fonte: "Se liga nas Linguagens – Português", PNLD 2021 do Ensino Médio, (2021, p.112).



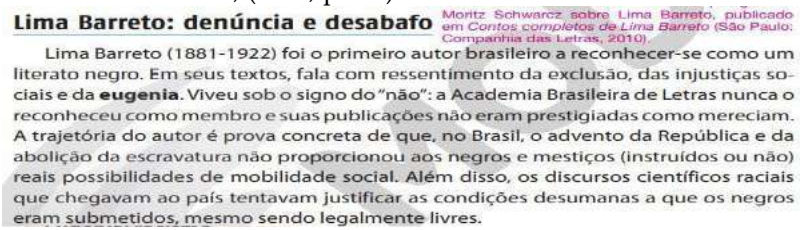
"O homem": os protagonistas da tragédia

Na segunda parte de sua obra, Euclides da Cunha, apoiado nas teorias científicas da época, aborda a formação racial do sertanejo e suas características.

Visto como uma vítima do ataque desproporcional das forças republicanas, ele acaba sendo mostrado pelo autor como um herói singular. Leia como Euclides o apresenta em uma das passagens mais conhecidas de *Os sertões*.

Ainda nesta primeira semana, o livro apresenta, em forma de nota, Lima Barreto (1881–1922), que foi o primeiro autor a se identificar como um literato negro. Lima Barreto aborda, em suas obras, o ressentimento pelas exclusões, as injustiças e a eugenia. Essas obras são sugeridas no material do professor, mas não são apresentadas aos alunos.

Figura 2- **Euclides. Fonte: "Se liga nas Linguagens – Português", PNLD 2021 do** Ensino Médio, (2021, p.113).



Lima Barreto: denúncia e desabafo

Moritz Schwarcz sobre Lima Barreto, publicado em *Contos completos de Lima Barreto* (São Paulo: Companhia das Letras, 2010).

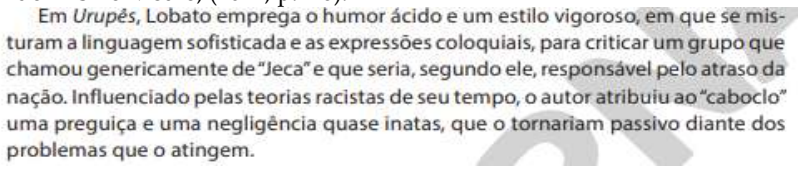
Lima Barreto (1881-1922) foi o primeiro autor brasileiro a reconhecer-se como um literato negro. Em seus textos, fala com ressentimento da exclusão, das injustiças sociais e da **eugenia**. Viveu sob o signo do "não": a Academia Brasileira de Letras nunca o reconheceu como membro e suas publicações não eram prestigiadas como mereciam. A trajetória do autor é prova concreta de que, no Brasil, o advento da República e da abolição da escravatura não proporcionou aos negros e mestiços (instruídos ou não) reais possibilidades de mobilidade social. Além disso, os discursos científicos raciais que chegavam ao país tentavam justificar as condições desumanas a que os negros eram submetidos, mesmo sendo legalmente livres.

O livro didático "Se liga nas Linguagens – Português", PNLD 2021 do Ensino Médio (2021, p. 113), também apresenta um recorte histórico sobre a eugenia. A "eugenia" foi um termo elaborado a partir de um estudo de fatores, que sugere ser possível aprimorar ou degradar características hereditárias. Com uma perspectiva autoritária e racista, o movimento eugênico defendia a proibição da imigração de pessoas não brancas, o controle da miscigenação,

intervenções na reprodução humana e a esterilização de indivíduos considerados "inaptos".

A obra supracitada apresenta ao leitor Monteiro Lobato, reconhecido por seus grandes personagens infantis do Sítio do Pica-pau Amarelo, como um escritor racista que criticou e atribuiu características negativas aos povos originários.

Figura 3 –Monteiro Lobato. Fonte: "Se liga nas Linguagens – Português", PNLD 2021 do Ensino Médio, (2021, p.116).


Em *Urupês*, Lobato emprega o humor ácido e um estilo vigoroso, em que se misturam a linguagem sofisticada e as expressões coloquiais, para criticar um grupo que chamou genericamente de "Jeca" e que seria, segundo ele, responsável pelo atraso da nação. Influenciado pelas teorias racistas de seu tempo, o autor atribuiu ao "caboclo" uma preguiça e uma negligência quase inatas, que o tornariam passivo diante dos problemas que o atingem.

Uma das questões apresentadas faz uma comparação entre o livro *Urupês*, de Monteiro Lobato, que critica o caboclo, e a música "Melodias do Sertão", de Fernanda Calazans. Podemos compreender que as questões desse capítulo do livro geram reflexões sobre as obras dos autores em relação aos temas atuais, suscitando questionamentos que impulsionam um debate.

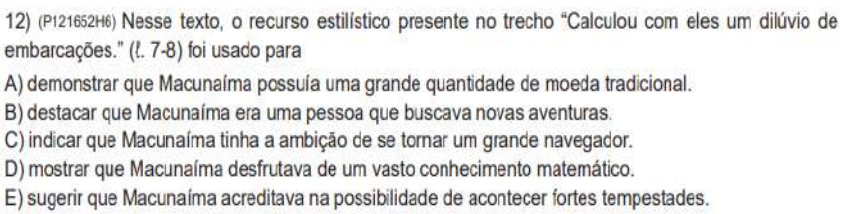
A vigésima segunda semana propõe que o professor auxilie os estudantes na identificação de obras, que contribuíram para a formação da identidade nacional, sugerindo a análise de obras portuguesas, indígenas, africanas e latino-americanas. O material da RPE ressalta que houve produção de textos literários nas colônias, mas essas produções eram elaboradas conforme o ponto de vista do colonizador.

> As obras literárias nascem nesse contexto de combate – o que não significa que elas não existissem anteriormente em formas orais. Combate contra o quê? Contra uma estrutura de poder racializada, contra o colonialismo que buscava apagar as culturas africanas e suas visões de mundo, contra o imperialismo que adentrava cada aspecto de suas vidas. Uma literatura forjada nesse fogo possui algo a nos dizer sobre a reconquista da humanidade em África (Espírito Santo, 2024, p. 2).

O material dessa semana também se relaciona a autores de diversos países do continente africano e suas obras. Mostrando a biográfica desses autores, as características dessas obras, sendo propostas aos estudantes questões objetivas, que não apresentam reflexão sobre o assunto.

O último documento analisado foi a Avaliação de Monitoramento da Aprendizagem realizada durante o segundo trimestre letivo. Nessa avaliação, a questão 12 (figura 4) apresenta um recorte do texto Macunaíma, de Mario de Andrade, porém a questão não traz uma abordagem social, mas trata somente de elementos do texto. Já a questão 19 (figura 5) traz um texto de Arnaldo Damasceno Vieira, O Moleque.

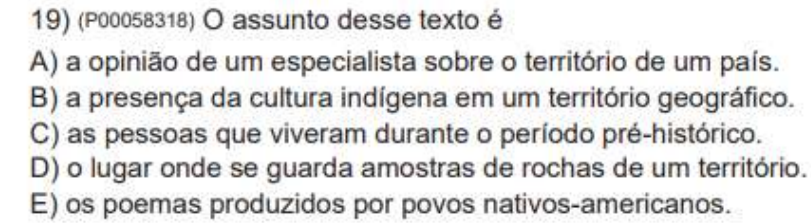
Figura 4 – Questão 12. Fonte: Avaliação de Monitoramento da Aprendizagem (ano).



12) (P121652H6) Nesse texto, o recurso estilístico presente no trecho "Calculou com eles um dilúvio de embarcações." (l. 7-8) foi usado para

A) demonstrar que Macunaíma possuía uma grande quantidade de moeda tradicional.
B) destacar que Macunaíma era uma pessoa que buscava novas aventuras.
C) indicar que Macunaíma tinha a ambição de se tornar um grande navegador.
D) mostrar que Macunaíma desfrutava de um vasto conhecimento matemático.
E) sugerir que Macunaíma acreditava na possibilidade de acontecer fortes tempestades.

Figura 5 – Questão 19. Fonte: Avaliação de Monitoramento da Aprendizagem (ano).



19) (P00058318) O assunto desse texto é

A) a opinião de um especialista sobre o território de um país.
B) a presença da cultura indígena em um território geográfico.
C) as pessoas que viveram durante o período pré-histórico.
D) o lugar onde se guarda amostras de rochas de um território.
E) os poemas produzidos por povos nativos-americanos.

As duas questões envolvem obras que exemplificam a cultura negra/indígena, porém exigem dos estudantes uma identificação do estilo textual ou dos elementos do texto, não realizando uma abordagem que possa proporcionar uma reflexão do tema ou contribuir para uma educação antirracista.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao considerarmos a análise do material, verificamos se os nossos objetivos específicos foram atingidos. Esses objetivos se concentraram em investigar a contribuição do material para uma educação antirracista, verificando se promove reflexão e como as informações apresentadas. Durante a análise, percebemos que há poucos relatos históricos sobre a causa negra e quase não aborda a temática indígena. Além disso, quando essas temáticas são apresentadas, não há uma reflexão ou aprofundamento, o que dificulta a consolidação de uma verdadeira educação antirracista.

Nosso questionamento se concentrou em verificar se o material da RPE garante o cumprimento proposto pelas Leis n.º 10.639/2003 e n.º 11.645/2008. Após a análise, concluímos que o material estruturado apresenta relatos superficiais/insuficientes para garantir a inclusão dos conteúdos propostos pelas leis. Além disso, ao apresentar as temáticas negra e/ou indígena sem promover uma reflexão aprofundada, o material acaba reduzindo as possibilidades de acesso dos estudantes a uma educação antirracista efetiva.

Observamos que a Secretaria de Educação do Estado do Espírito Santo (SEDU) não tem priorizado, de maneira eficaz, a aplicação das Leis n.º 10.639/2003 e n.º 11.645/2008 no contexto da Rotina Pedagógica Escolar (RPE). Segundo Vasconcelos e Alves (2024), uma das principais dificuldades enfrentadas na implementação dessas legislações reside na falta de direcionamento claro e no suporte insuficiente para o corpo docente, o que acaba resultando em uma abordagem limitada e fragmentada dos conteúdos relacionados à história e cultura afro-brasileira e indígena. Isso evidencia um cenário de descontinuidade e superficialidade na aplicação dessas políticas públicas, comprometendo a formação integral dos alunos e o desenvolvimento de uma educação antirracista.

Ainda que tenham sido realizados investimentos pontuais em cursos de formação, como 'Letramento Racial' e 'Raízes',

percebemos que o papel da Secretaria não se restringe apenas à capacitação dos professores, mas também ao desenvolvimento e à atualização constante dos materiais didáticos, promovendo reflexões críticas, que possam combater o racismo e valorizar a diversidade. Vasconcelos e Alves (2024, p. 15) reforçam que "a resistência à mudança e a insuficiência de materiais são reflexos de uma estrutura educacional que ainda privilegia um currículo eurocêntrico, negligenciando as histórias e contribuições dos povos afro-brasileiro e indígena". Assim, a Secretaria de Educação precisa assumir um compromisso mais robusto, ao elaborar e revisar os materiais de ensino, visando à efetiva implementação dessas leis no cotidiano escolar e ao fortalecimento de uma educação que valorize a diversidade étnica e cultural brasileira.

Destacamos ainda que, apesar do investimento em cursos de formação voltados para a temática, como 'Letramento Racial' e 'Raízes' para capacitação dos professores, a SEDU ainda não prioriza essa temática de forma robusta em seus materiais didáticos. Essa falta de ênfase faz com que a abordagem dependa exclusivamente do docente, que se vê na posição de provocar, debater e refletir com os seus alunos.

A análise das práticas educativas existentes para uma educação antirracista é de suma importância. A reflexão e a orientação entre pares, em prol da construção de uma sociedade melhor, fazem-se necessárias a cada dia. No decorrer da RPE em sala de aula, a prática deve ser pautada em um olhar sensível, reconhecendo as diferentes formas e situações, para que possamos tratar a manutenção de uma educação antirracista.

É essencial que a RPE aborde situações envolvendo: o racismo e a discriminação no ambiente escolar, a identificação de práticas racistas e o que fazer após sua identificação, a análise e a reflexão de algumas expressões populares, que fazem parte do cotidiano e que refletem o racismo; o racismo estrutural e como ele é tratado no código penal brasileiro.

Salientamos que é imprescindível que as instituições de ensino desenvolvam e viabilizem temas e ações que promovam a

implementação adequada dessas leis, valorizando as diversidades raciais e étnicas presentes em nosso país. O ambiente escolar deve gerar uma reflexão sobre as práticas de enfrentamento ao racismo, mencionando, inclusive, as Leis n.º 10.639/2003 e n.º 11.645/2008, que dispõem sobre o ensino de história e cultura africana e afro-brasileira nas instituições de ensino.

A RPE é um dos espaços de formação de sujeitos e, quando não é acolhedora e inclusiva, pode representar um ambiente, onde ocorre a reprodução da ideologia racista, que advém do racismo estrutural, presente na sociedade brasileira. Isso se exemplifica na fala de Oliveira, ao destacar que, mesmo que não seja dito explicitamente, a criança negra ou indígena acaba não recebendo a mesma atenção e afeto direcionado às crianças brancas, o que reforça o sentimento de inferioridade e mantém a estrutura racista em que estamos inseridos.

Em conclusão, reiteramos que a educação antirracista nas rotinas pedagógicas das instituições escolares é essencial para o estabelecimento de relações saudáveis, desde a infância até a vida adulta, sendo um assunto de grande pertinência na formação integral do ser humano. A implementação eficaz dessas leis não apenas valoriza a diversidade, mas também contribui para a construção de um futuro mais justo e democrático.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, S. M. da S.; NETO, J. C. da M. Culturas e (de) colonialidades. In: PACHECO, A. S.; NASCIMENTO, G.; SILVA, J. da S. e; MALCHER, M. A. (Org**.). Pesquisas em Estudos Culturais na Amazônia**: cartografias, literaturas e saberes interculturais. Belém: EditAedi, 2015.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2016.

BHERING, M. de S. **Currículo e educação para as relações étnico-raciais: desafios da Lei 10639/2003**. 2020. 169 f. Dissertação – UFV.

Viçosa. 2020. Disponível em: https://locus.ufv.br/server/api/core/bitstreams/68a656db-5e61-40f0-9b2. Acesso em: 15 dez. 2024.
BRASIL (2003). **Lei no 10.639**, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática 'História e Cultura Afro-Brasileira', e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 10 jan. 2003.
BRASIL (2008). **Lei n. 11.645/2008**, de 10 de março de 2008. Altera a lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". Diário Oficial da União, Brasília, DF, 11 mar. 2008.
CAPRINI, A.B. A.; SILVA, J. P da. Currículo, diversidade e deconialidade. **Currículo em movimento: desafios e possibilidades na construção de saberes docentes.** Disponível em https://doi.org/10.51795/9786526516003153174. Acesso em 15 dez. de 2024.
GAUDIO, E. S.; PASSOS, J. C. dos. Decolonialidade e relações raciais: um olhar sobre o ensino de História no currículo do curso de Pedagogia da UFRGS. **Intellèctus**, v. 20, n.1, p. 92-111, 2021.
OLIVEIRA. É. da S.; OLIVEIRA, I. V. Educação antirracista nas aulas de Matemática. In: IV COPENE NORDESTE, 2023, Alagoas. **Anais eletrônicos**.
OLIVEIRA, M. A. de J. A. Criança negra e os documentos publicados pelo Ministério da Educação no período de 1960 a 2000**. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 104, 2019.
SILVA, T. T. **Documentos de Identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Ed. Autêntica, 1999 p. 156.
VASCONCELOS, D. K. F.; ALVES, P. F. M. As dificuldades de implementação das Leis 10.639/03 e 11.645/08 no ambiente escolar. **Revista Educação e Políticas em Debate**, [S. L.], v. 13, n. 2, p. 1-19, 2024.

NARRATIVAS DE ERER NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES(AS) DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: DIÁLOGOS E POSSIBILIDADES EM ARTIGOS SELECIONADOS DA CAPES (2019-2023)[1]

Bárbara Rodrigues Barcelos
Israel da Conceição de Moraes
Nadia Juliana Rodrigues Serafim

INTRODUÇÃO

A diversidade étnico-racial é respaldada por lei na Educação Básica há pelo menos 20 anos, a sua presença se torna obrigatória no currículo através da promulgação das Leis 10.639/2003 e 11.645/2008, que tratam respectivamente sobre a inserção obrigatória do ensino da História e Cultura Africana e Afro-brasileira e o ensino da História e Cultura Indígena. O advento dessas legislações traz à tona um debate que já deveria estar consolidado na escola, por meio de ações efetivas que auxiliassem a inclusão da Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER) nos diversos contextos educacionais.

Um país pluriétnico, que possui latente em sua identidade a presença de diversos povos, não deveria necessitar à priori da criação de leis específicas para que a diversidade étnico-racial tivesse pelo menos a garantia legal da sua presença no currículo das escolas brasileiras. Entretanto, mesmo em meio a tanta multiculturalidade, a formação sócio-histórica do Brasil ocorreu

[1] https://doi.org/10.51795/9786526521755563590

dentro da lógica de uma colonização europeia que ecoa até hoje em diversos âmbitos de nossa sociedade, inclusive o educacional. Temos uma história marcada por um período de escravização, materializado pela opressão desmedida da população negra e indígena, que durou mais de trezentos anos. O tempo de duração da escravização no Brasil consiste em um atraso social bem acentuado, com implicações para a realidade vivida por pessoas negras e indígenas na época e até os dias atuais. Esse longo cenário de exploração dessa população, aliado a uma abolição tardia e sem reparação social, acarretou consequências históricas, que hierarquizaram e estereotiparam a nossa sociedade, de forma a manter uma lógica de poder na visão colonialista.

> A abolição da escravatura no Brasil em 1888 (quarenta anos depois da França e 24 anos depois dos Estados Unidos), não foi uma ruptura, pela sua incapacidade em transformar as profundas desigualdades econômicas e sociais, pois não se organizou uma resposta ao racismo que se seguiu para manter o status quo. Nessa manutenção, a relação mestre/escravo se metamorfoseou na relação branco/negro, ambas hierarquizadas (Munanga, 2015, p.28).

Com o advento da abolição, não houve reparações sociais para a população negra e indígena, nem uma efetiva valorização da pluralidade cultural e étnica, que deveria ter sido usada como viés para se trabalhar o respeito e a valorização da diversidade. O que aconteceu foi a exaltação e elitização da cultura do colonizador, em detrimento a dos povos de origem africana e indígena.

A educação, aqui entendida como um dos um dos principais pilares da formação humana na sociedade, dentro desse contexto histórico, possui um papel fundamental no combate à cultura colonial e excludente. Por meio dela, as questões relacionadas à diversidade étnico-racial podem ser trabalhadas de forma capilar, tornando-se um importante instrumento na articulação de práticas e saberes dentro do universo escolar. Nessa conjuntura, docentes tornam-se facilitadores e mediadores desse movimento educativo e, por isso, sua formação inicial e continuada são importantes

instrumentos para que as práticas pedagógicas valorizem e trabalhem as pautas da ERER dentro da escola.

> A formação de professores, seja ela inicial ou continuada, constitui-se como um lócus privilegiado, não só para refletir e discutir essas questões, como para a criação e a implementação de proposições que possibilitem vislumbrar novos caminhos e avanços no que tange ao trato da diversidade cultural no contexto escolar. Nesse sentido, articular os pressupostos de uma proposta multicultural à formação docente coloca-se como um dos desafios profícuos a ser seguido, para uma escola culturalmente responsiva (Canen; Xavier, 2011, p. 641).

A Educação Básica tem na figura do/da docente um dos principais potencializadores(as) de ações de ERER no dia a dia da escola. O seu trato pedagógico é um importante meio de disseminar ações que busquem efetivamente o combate ao racismo e à marginalização relacionadas à questão racial e a busca por uma escola comprometida com a cultura étnico-racial. Problematizar como a docência foi e está sendo preparada através da formação continuada, para atuar juntamente às questões relacionadas ao trato da diversidade étnico-racial, pode nos ajudar a entender a forma como a temática faz-se, ou não, presente nas práticas pedagógicas dentro das unidades de ensino. Acreditamos que essa análise é de suma importância e já se configura uma forma de combater o racismo, a exclusão e os modelos estereotipados que são perpetuados dentro da escola.

Diante desse contexto significativo, temos por propósito principal analisar, por meio dos artigos da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), as práticas e narrativas de ERER na formação continuada de professores da educação básica. Assim, convencionou-se analisar como tem sido o trabalho com a ERER em suas diversas narrativas na formação continuada de professores dos anos iniciais do ensino fundamental, a partir de três artigos da CAPES selecionados no corte temporal entre os anos de 2019 a 2023.

Como objetivos específicos desta pesquisa buscaremos conhecer e selecionar quais artigos trazem a temática sobre diversidade étnico-racial e formação continuada nas pesquisas da CAPES, no corte temporal entre 2019 a 2023, e identificar e analisar a questões envolvendo a ERER em suas diversas narrativas na formação continuada de professores presentes nos periódicos.

Essa pesquisa adotará uma abordagem qualitativa, que segundo Mattar e Ramos (2021), tem por objetivo compreender os fenômenos com profundidade, explorá-los e descrevê-los por diversas perspectivas, buscando compreender os significados e as interpretações que os participantes da pesquisa atribuem a esses fenômenos e suas experiências. Além da abordagem qualitativa, nosso estudo será de natureza documental e caráter bibliográfico. Para analisar a temática, teremos como fundamentação teórica, Nilma Lino Gomes (2002/2003/2012); Kabengele Munanga (2005/2015), dentre outros(as) autores(as). A escolha dos referenciais se deu devido à relevância e contribuição significativa das produções sobre as questões relacionadas à diversidade étnico-racial e seus desdobramentos, por eles problematizadas.

UMA HISTÓRIA QUE NÃO SE CONTA

Durante muito tempo, a escravização dos povos africanos e indígenas marcou de forma profunda a formação histórico-social brasileira. A escravidão era um sistema violento e desumano ao qual os povos africanos e indígenas foram submetidos. Os povos africanos tiveram mais de 300 anos de escravidão instituída, submetidos aos mais diversos tipos de crueldades e humilhações. E mesmo após a abolição da escravatura, em 1888, foram deixados a própria sorte, sem nenhuma proteção legal e ações voltadas para inserção digna desses grupos na sociedade. Gomes (2003) afirma que

> No caso do negro brasileiro, a classificação e a hierarquização racial hoje existentes, construídas na efervescência das relações sociais e no contexto da escravidão e do racismo, passaram a regular as

> relações entre negros e brancos como mais uma lógica desenvolvida no interior da nossa sociedade. Uma vez constituídas, são introjetadas nos indivíduos negros e brancos pela cultura. Somos educados pelo meio sociocultural a enxergar certas diferenças, as quais fazem parte de um sistema de representações construído socialmente por meio de tensões, conflitos, acordos e negociações sociais. (Gomes, 2003, p. 76-77).

Um país que teve a sua formação sócio-cultural baseada dentro de uma lógica marcada pelo viés colonialista e dominador, em que as relações entre negros e brancos se desenvolveram de forma hierárquica em detrimento à branquitude, tem nesse contexto um ambiente propício para que o racismo se alastrasse de forma visceral em seus diversos segmentos. A história contada acerca da formação social do Brasil silenciou a maioria da população que aqui vivia e deu voz à versão colonizadora de um continente que tentou, de todas as formas, apagar as cores, culturas e identidades aqui já existentes e as que foram trazidas com os povos africanos.

> A memória da escravidão no Brasil é ora esquecida ou negada, ora descrita negativamente como uma simples mercadoria ou uma força animal de trabalho sem habilidades cognitivas. A construção da memória da escravidão começa por justificativas ideológicas. Estas apresentam a escravidão como um gesto civilizador para integrar o africano na "civilização humana" (Munanga, 2015, p.29).

As populações africana e afro-brasileira passaram por um sistema escravista que tentou despi-las de sua humanidade e foram tratadas de forma cruel pela sociedade eurocêntrica dominante. Seus respectivos descendentes ainda sofrem com severas desigualdades sociais e com o racismo. Por muito tempo, acreditou-se, e ainda existe quem acredite, em uma superioridade branca em detrimento às minorias, perpetuando-se o racismo. Dentro dessa lógica, foi sendo construída a sociedade brasileira, cujos reflexos preconceituosos são extremamente visíveis até hoje.

Um racismo tão enraizado e capilar encontrou uma resistência incansável por parte dos povos negros. A luta dos povos africanos e afro-brasileiros passou longe de ser passiva, ela persistiu por diferentes tempos históricos através de várias formas de enfrentamento. Seja por meio dos quilombos, do movimento negro, ou até mesmo por meio da legislação, a luta por igualdade e o combate ao racismo sempre esteve latente.

Mesmo diante de um quadro com tantas evidências históricas, políticas e sociais dos efeitos cruéis do racismo e sua presença efetiva na sociedade, somente no ano 2001, em uma conferência mundial organizada pela Organização das Nações Unidas (ONU) contra o racismo, a discriminação racial, a xenofobia e intolerâncias correlatas, o Brasil passou a admitir formalmente a presença do racismo em seu território. O grande responsável pelas reivindicações sociais em favor dos afro-brasileiros foi o movimento negro em suas diversas representações no Brasil, que, de forma incansável, sempre cobrou um posicionamento do governo e ações efetivas para a reparação causada pela desigualdade racial em suas diversas instâncias, política, econômica, educacional, etc. A partir de então, intensificou-se a busca por mais políticas públicas de combate ao racismo:

> Depois da Conferência de Durban, o Brasil oficial engajou-se, como não se vira antes, na busca dos caminhos para a execução da Declaração dessa Conferência da qual foi um dos países signatários. A declaração previa a implementação das políticas de ação afirmativa, inclusive as cotas, em benefício dos negros, índios e outras chamadas minorias. As polêmicas e controvérsias a respeito dessas políticas são indicadores das realidades de uma sociedade que ainda vive entre o mito e os fatos, ou melhor, que confunde o mito e os fatos, ou seja, onde o mito funciona como verdadeira realidade (Munanga, 2015, p. 23).

Nesse contexto, houve a promulgação da lei 10.639/2003 com a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira" na educação básica e altera a lei de Diretrizes e Bases da educação

criada em 1996 (Brasil, 2003). Em 2004, a lei se expandiu contemplando o ensino infantil e superior, e em 2008, foi formalizada acerca da cultura e história dos povos indígenas. A presença dessa alteração marca um grande avanço na busca pelo combate à desigualdade e a discriminação racial. É importante salientar que a legislação assegura a inclusão do ensino da História e Cultura Africana e Afro-brasileira em todo o currículo escolar.

Devido à alteração na legislação educacional, o Conselho Nacional de Educação fez uma resolução em que foram criadas, em 2004, diretrizes para orientar a implantação das mudanças advindas da lei que garante a presença da temática racial no ensino do Brasil:

> Em decorrência da alteração na Lei Nº 9394/96, foi necessária uma série de ações do governo brasileiro para sua implementação, visando inicialmente contextualizar o texto da Lei. Assim, a Resolução do Conselho Nacional de Educação de 17 de junho de 2004 instituiu as "Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das relações Étnico – Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana" (Caprini; Sousa, 2014, p.10).

Caprini e Sousa (2014) ressaltam a qualidade do parecer n° 03/2004 emitido pelo Conselho Nacional de Educação, e que o documento:

> [...] além de tratar com clareza o processo de implementação da Lei, aborda a questão com lucidez e sensibilidade. E assim, reafirmando o fato de que a educação deve concorrer para uma formação de cidadãos orgulhosos de seu pertencimento étnico-racial, qualquer que seja este, cujos direitos devem ser garantidos e cujas identidades devem ser valorizadas (p.11).

Mesmo diante de um aparato legal tão bem estruturado, a implementação da lei passou e ainda passa por desafios. Um país historicamente marcado pela violência e desumanização em relação aos povos africanos e seus descendentes enfrenta na

persistência desses desafios a manifestação de um racismo que está profundamente enraizado, uma vez que "o nó do problema está no racismo que hierarquiza, desumaniza e justifica a discriminação existente." (Munanga, 2015, p.25). Percebemos reflexos dessa situação em relação à implementação, presente no chão das escolas em que atuamos, onde constatamos diariamente um movimento ainda tímido a respeito da presença efetiva da temática racial, se formos levar em consideração os mais de vinte anos da criação da lei.

A negação do racismo se manifesta de diversas formas e se fortalece quando as questões relacionadas a sua presença, como o preconceito e a discrimação racial, são minimizados e ignorados dentro da sociedade. Essa negação foi construída a partir de um conceito de "democracia racial", em que se pregava a ideia de igualdade e acessibilidade a todas as pessoas. Munanga (2005) afirma que a democracia racial é um "[...] mito segundo o qual no Brasil não existe preconceito étnico-racial e, consequentemente, não existem barreiras sociais baseadas na existência da nossa diversidade étnica e racial [...]" (p. 18).

A crença na existência de uma democracia racial contribuiu para o fortalecimento e a institucionalização do racismo em várias instâncias na sociedade, incluindo as relacionadas à educação.

> Uma melhor compreensão sobre o que é o racismo e seus desdobramentos poderia ser um dos caminhos para se pensar estratégias de combate ao racismo na educação. Muitos professores ainda pensam que o racismo se restringe à realidade dos EUA, ao nazismo de Hitler e ao extinto regime do Apartheid na África do Sul. Esse tipo de argumento é muito usado para explicar a suposta inexistência do racismo no Brasil e ajuda a reforçar a ambigüidade do racismo brasileiro. Além de demonstrar um profundo desconhecimento histórico e conceptual sobre a questão, esse argumento nos revela os efeitos do mito da democracia racial na sociedade brasileira, esse tão falado mito que nos leva a pensar que vivemos em um paraíso racial (Gomes, Nilma Lino. Educação e

relações raciais: Refletindo sobre algumas estratégias de atuação. In: Munanga, org. p. 148, 2005).

Uma das formas de combater o mito da democracia racial no campo educacional foi através da obrigatoriedade da presença das leis 10.639/2003 e 11.645/2008, que representam um importante recurso de combate e enfrentamento ao racismo e à discriminação étnico-racial. Devemos salientar que essa conquista só foi possível mediante a incansável luta do movimento negro, que gerou condições para que o campo educacional ganhasse novos contornos legais no trato das questões étnico-raciais, abrindo precedentes para muitas discussões acerca da temática.

O docente possui uma grande responsabilidade nesse cenário, no que diz respeito à implementação dessas leis nas instituições de ensino. Vale salientar que ele não é o único encarregado por essa tarefa, apenas gostaríamos de ressaltar a sua importância no processo de busca por uma educação pautada no respeito à diversidade étnico-racial:

> Como, então, reverter esse quadro preconceituoso que prejudica a formação do verdadeiro cidadão e a educação de todos os alunos, em especial os membros dos grupos étnicos, vítimas do preconceito e da discriminação racial? Não existem leis no mundo que sejam capazes de erradicar as atitudes preconceituosas existentes nas cabeças das pessoas, atitudes essas provenientes dos sistemas culturais de todas as sociedades humanas. No entanto, cremos que a educação é capaz de oferecer tanto aos jovens como aos adultos a possibilidade de questionar e desconstruir os mitos de superioridade e inferioridade entre grupos humanos que foram introjetados neles pela cultura racista na qual foram socializados. Apesar da complexidade da luta contra o racismo, que conseqüentemente exige várias frentes de batalhas, não temos dúvida de que a transformação de nossas cabeças de professores é uma tarefa preliminar importantíssima. Essa transformação fará de nós os verdadeiros educadores, capazes de contribuir no processo de construção da democracia brasileira, que não poderá ser plenamente cumprida enquanto perdurar a destruição das individualidades históricas e culturais das

> populações que formaram a matriz plural do povo e da sociedade brasileira (Munanga, 2005. p. 17).

Nesse contexto, a formação continuada se configura em uma importante ferramenta no trato às questões referentes ao ensino da História e Cultura Afro-Brasileira. Formação aqui entendida como forma de reflexão e aprimoramento da prática docente, em que se promove uma perspectiva crítica sobre as vivências pertinentes à escola. "Por isso é que, na formação permanente, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática" (Freire, 2004, p. 39).

As práticas de ERER necessitam de uma formação continuada crítica e comprometida com a diversidade. Porém, vivenciamos no cotidiano da escola a ausência de formações específicas relacionadas à questão da diversidade. Faz-se necessária articulação entre ERER e formação continuada de forma efetiva, visto a importância dos processos formativos para a superação do racismo e a discriminação racial, buscando a quebra de práticas que perpetuem esteriotipias em meio às questões educacionais. Formar profissionais que promovam uma educação integral e não discriminatória é de suma importância para o desenvolvimento de uma estrutura capilar de combate ao preconceito racial em nosso sistema educacional.

Mediante o exposto, acreditamos na formação continuada de professores, com um dos meios de superação de práticas racistas e estigmatizantes dentro da escola, contribuindo para uma mudança cultural em relação às questões raciais, em busca de uma educação equitativa e inclusiva, pautada no respeito e na diversidade, uma vez que

> Temos que buscar meios para superarmos o preconceito e a discriminação racial existente no Brasil. A educação é um desses meios, o mais importante, e assim devemos pautar nosso ensino, iniciando pela da formação docente, na perspectiva de educar para

> estabelecermos relações étnico-raciais que visem esse objetivo (Caprini; Sousa, 2014, p.12).

Sendo assim, buscamos com este artigo, como já pontuamos inicialmente, analisar como tem sido o trabalho com ERER em suas diversas narrativas na formação continuada de professores dos anos iniciais do ensino fundamental, a partir de três artigos da CAPES, selecionados no corte temporal entre os anos de 2019 a 2023, de forma a entender se após tantos anos de obrigatoriedade da lei, ela interferiu de forma efetiva ou não, no dia a dia da escola.

ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS

Tendo em vista a importância da formação docente para um trabalho efetivo acerca das questões antirracistas na escola, buscou-se nesta pesquisa uma abordagem qualitativa e de caráter bibliográfico, em que o foco principal é interpretar e compreender como a formação continuada e narrativas de ERER se encontram em meio aos artigos selecionados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). A escolha pela CAPES se justifica, uma vez que ela se configura como:

> [...] um dos maiores acervos científicos virtuais do país, que reúne e disponibiliza conteúdos produzidos nacionalmente e outros assinados com editoras internacionais a instituições de ensino e pesquisa no Brasil. São milhares de periódicos científicos de texto completo e centenas de bases de dados de conteúdos diversos, como artigos, referências, patentes, estatísticas, material audiovisual, normas técnicas, teses, dissertações, livros e obras de referência (Capes, 2024).

Portanto, devido ao seu histórico considerável, escolhemos esse veículo de grande relevância como objeto de investigação deste estudo.

Para o conhecimento e seleção dos artigos, utilizamos dois critérios, a presença da temática específica de Educação para as

Relações Étnico-raciais, no contexto da formação continuada de professores dos anos iniciais do ensino fundamental e o corte temporal de 2019 a 2023. A escolha pelos últimos 5 anos que precedem os 20 anos da legislação não foi aleatória, porque o tempo de vigência obrigatória da lei se configura em um período considerável para o desenrolar de reflexos significativos em relação à temática.

A opção por especificar a formação continuada nos anos iniciais do ensino fundamental deu-se por ser uma etapa em comum, que mesmo em tempos distintos, foi uma área de atuação por nós vivenciada em nosso percurso profissional. E também se justifica por ser uma etapa de ensino importante para o desenvolvimento das crianças.

> Nesse período da vida, as crianças estão vivendo mudanças importantes em seu processo de desenvolvimento que repercutem em suas relações consigo mesmas, com os outros e com o mundo. Como destacam as DCN, a maior desenvoltura e a maior autonomia nos movimentos e deslocamentos ampliam suas interações com o espaço; a relação com múltiplas linguagens, incluindo os usos sociais da escrita e da matemática, permite a participação no mundo letrado e a construção de novas aprendizagens, na escola e para além dela; a afirmação de sua identidade em relação ao coletivo no qual se inserem resulta em formas mais ativas de se relacionarem com esse coletivo e com as normas que regem as relações entre as pessoas dentro e fora da escola, pelo reconhecimento de suas potencialidades e pelo acolhimento e pela valorização das diferenças (BNCC, 2018. p. 58).

Esse período de vida escolar das crianças, em que a identidade e o conhecimento de si, do outro e do mundo estão em pleno processo de afirmação, deve ser analisado sob a perspectiva das relações étnico-raciais, de forma a contribuir com a perpetuação de uma educação antirracista, por meio de experiências positivas e representativas sobre a temática da ERER dentro da escola.

Nesse contexto, a seleção dos artigos começou por meio de palavras-chaves no portal de periódicos da CAPES. O processo de

pesquisa iniciou de forma abrangente com as palavras-chaves "Formação Continuada" e "Educação Básica" e depois foi afunilando-se ao incluir as palavras "Formação Continuada", "Anos Iniciais", "ERER", "Educação Antirracista", "Étnico-Racial", "Africanidades", dentre outras.

Durante o processo de pesquisa dos artigos, constatamos que várias produções incluíam a temática da lei 10.639 ou ERER, porém quando relacionamos as questões étnico-raciais à formação continuada, por meio das palavras chaves, acontecia um declínio significativo em relação à quantidade de periódicos que tratavam do assunto. O processo de filtragem para a escolha dos artigos indicou a necessidade de aumentar a produção de trabalhos, acerca da temática de ERER na formação continuada, nos anos iniciais do ensino fundamental, ainda precisamos avançar em periódicos que articulem essa temática. Gomes (2011, p.11) alerta que "ainda faltam estudos que articulem a formação de professores/as e outras temáticas tão caras à escola e aos movimentos sociais. A diversidade étnico-cultural é uma delas".

Após este processo de filtragem, escolhemos três artigos que contemplavam, dentro de suas abordagens, o foco deste estudo: educação para as relações étnico raciais e formação continuada nos anos iniciais do ensino fundamental.

Elencamos os seguintes artigos: "Formação continuada de professores e educação antirracista: ensino de história, africanidades e rompimento de estereotipias" - Autores: Tanara Forte Furtado e Carla Beatriz Meinerz (2020); "Uma proposta de formação continuada em africanidades para professores do ensino fundamental-anos iniciais" - Autores: Márcia Maria Silva Peixoto e Aldieres Braz Amorim Caprini (2023); "História e filosofia da ciência na formação continuada de professores dos anos iniciais do ensino fundamental: possíveis diálogos para uma educação antirracista" - Autores: Franciele Teixeira da Silva Polez e Eduardo Augusto Moscon de Oliveira (2023).

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Antes de abordarmos as discussões acerca dos artigos, realizaremos, a nível de informação, um breve resumo dos periódicos selecionados. No artigo "Formação continuada de professores e educação antirracista: ensino de história, africanidades e rompimento de estereotipias", os autores buscaram tematizar os possíveis impactos do estudo das africanidades na formação continuada de docentes do curso de aperfeiçoamento Uniafro/UFRGS e também compartilham considerações acerca de um estudo nessa temática, sobre a implementação do ensino de história afro-brasileira como ação afirmativa no campo do currículo. Já no artigo "Uma proposta de formação continuada em africanidades para professores do ensino fundamental anos iniciais",. os autores investigaram através de uma pesquisa de mestrado em ensino de Humanidades, quais as necessidades dos docentes que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental, para a promoção das Relações Étnico-Raciais, no campo das Africanidades Brasileiras e História da África, e ao final desse processo produziram um ebook para ser utilizado como ferramenta em formações continuadas;

Por fim, o artigo: "História e filosofia da ciência na formação continuada de professores dos anos iniciais do ensino fundamental: possíveis diálogos para uma educação antirracista", a partir de uma pesquisa de mestrado profissional do Programa de Pós-Graduação de Educação em Ciências e Matemática (Educimat/Ifes) discorre sobre o uso da História e Filosofia da Ciência, na formação continuada de professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental como caminho para o desenvolvimento de uma educação antirracista.

Após a seleção e leitura dos artigos, buscamos identificar e analisar as questões relativas ao trabalho com ERER e à formação continuada, a partir das narrativas, que podem ou não estar presentes ao longo dos processos formativos abordados nos estudos.

Define-se "narrativa" como "ação, efeito ou processo de narrar, de relatar, de expor um fato, um acontecimento, uma situação (real ou imaginária), por meio de palavras, narração" (NARRATIVA, 2024). Assim, narrativa, nesse estudo específico, "narrativa de ERER", será interpretada como um relato ou exposição de um fato, situação ou acontecimento que se refere a questões étnico-raciais, dentro dos processos de formação continuada discutidos nos periódicos. Analisaremos, portanto, como narrativas passíveis a serem consideradas para fins dessa investigação, as retiradas diretamente das falas dos docentes presentes nos textos, ou da interpretação do autor ou autora sobre essas falas. A partir desse esclarecimento, buscaremos tecer algumas informações acerca do que encontramos, ou não, nos artigos selecionados, que seja relevante para análise desse estudo.

Mediante aos relatos compilados nos estudos, uma das primeiras narrativas que foram identificadas foi sobre a solidão da ação do docente antirracista no ambiente escolar:

> Na verdade, este trabalho na escola ainda é um tanto solitário, ou ele é dos professores de História, dos professores negros ou de uma minoria que se identifica com o assunto. Embora exista uma lei, poucos são os colegas que têm conhecimento dela e a colocam em prática. Poucos são os que se preocupam com a construção de uma ambiência racial na sala de aula, considerando as Africanidades (Cursista da 1ª edição – Mulher) (Furtado; Meinerz, 2020. p. 47).

Ainda sobre isso, Furtado e Meinerz (2020) afirmam que "não Bastasse o descaso dos colegas, também é preciso viver a inércia das equipes gestoras que, além de não verificarem se o ensino está sendo garantido, sequer apoiam e garantem visibilidade às ações que estão sendo realizadas". Ainda, segundo o relato, ações voltadas para a ERER na escola, fora da semana da "Consciência Negra" causam estranhamento.

Os esforços do trabalho do docente comprometido com a educação antirracista são muitas vezes minimizados ou negados, até mesmo por quem deveria exigir a sua presença efetiva nas

práticas de ensino. A negação é uma característica específica do racismo no Brasil, que por meio de uma lógica negacionista, foi se consolidando organicamente e as suas consequências ainda se alastram e refletem estatisticamente em diversas áreas da nossa sociedade.

> Lamentavelmente, o racismo em nossa sociedade se dá de um modo muito especial: ele se afirma através da sua própria negação. Por isso dizemos que vivemos no Brasil um racismo ambíguo, o qual se apresenta, muito diferente de outros contextos onde esse fenômeno também acontece. O racismo no Brasil é alicerçado em uma constante contradição. A sociedade brasileira sempre negou insistentemente a existência do racismo e do preconceito racial, mas, no entanto, as pesquisas atestam que, no cotidiano, nas relações de gênero, no mercado de trabalho, na educação básica e na universidade os negros ainda são discriminados e vivem uma situação de profunda desigualdade racial quando comparados com outros segmentos étnico-raciais do país (Gomes, 2005, p. 46).

Nesse contexto, o enfrentamento ao racismo, depende intrinsecamente do reconhecimento da sua existência, pois sem esse reconhecimento, não se considera a relevância de se trabalhar as questões étnico-raciais e os possíveis prejuízos e reflexos que essa situação pode causar. Isso em um cenário educacional acarreta sérios prejuízos na recepção e construção de propostas pedagógicas que visam à valorização da cultura afro-brasileira e africana, atingindo consequentemente a busca pelo combate ao racismo e à discriminação racial.

> No caso específico da educação escolar, ao tentarmos compreender, debater e problematizar a cultura negra, não podemos desconsiderar a existência do racismo e da desigualdade entre negros e brancos em nossa sociedade. Por quê? Porque ao fazermos tal ponderação inevitavelmente nos afastaremos das práticas educativas que, ao tentarem destacar essa cultura no interior da escola ou no discurso pedagógico, ainda a colocam no lugar do exótico e do folclore (Gomes, 2003, p. 77).

Trabalhar questões de ERER no ambiente escolar ainda é um grande desafio, e mesmo com um respaldo legal, são muitos os obstáculos para sua efetiva presença nas instituições escolares. Sobre a legislação, Caprini e Peixoto (2021) afirmam que durante o processo formativo de sua análise, perguntaram aos docentes sobre a lei 10.639/2003, que legitima a presença do trabalho de ERER na escola por meio do ensino da História da África e Cultura Afro-brasileira. As narrativas que emergem dessa pergunta revelam diferentes perspectivas e experiências dos educadores em relação à implementação dessa lei. Há relatos que revelam apoio e encorajamento a criação da lei:

> Concordo totalmente com (a lei), pois prevê a obrigatoriedade do estudo da cultura afro nas escolas, priorizando o princípio da isonomia (Cursista: "Dandara");
> Achei ótimo. Pois, dá oportunidade de estudar mais esta cultura. Os mesmos têm os mesmos direitos que os brancos (Cursista: "Mãe Menininha do Gantois");
> Foi muito bom. Até porque é um grande avanço para a educação e irá contribuir para a superação das desigualdades e do racismo (Cursista: "Antonieta de Barros");
> Em minha opinião, essa lei realmente é precisa. Pois, valoriza a diversidade cultural e étnico-racial (Cursista: "Maria Firmina dos Reis") (Caprini; Peixoto, 2023, p. 729).

Mas também houve narrativa em que, segundo Caprini e Peixoto (2023, p.729), percebeu-se "ausência de um conhecimento prévio sobre a temática afro-brasileira e africana, bem como acerca das abordagens que compõe o campo Educação para as Relações Étnico-Raciais: "Como não conheço muito a lei 10.639/2003, acho desnecessário. Penso eu, que deveria juntar tudo e não ser preciso diferenciar, mas sim, a obrigatoriedade do ensino de africanos, brancos, índios, judeus, etc." (Cursista: "José da Silva").

A presença de um certo despreparo ao se tratar a temática africana e afro-brasileira, em meio às questões educacionais, também estão presentes no artigo de Polez e Oliveira 2023. Ao fazer

uma reflexão sobre a práxis dos docentes envolvidos em seu processo formativo, por meio de entrevistas, diários de campo, vídeos, relatos, questionário e avaliação, constataram que

> Os dados coletados também indicaram o despreparo docente tanto para o ensino da História e Cultura Africana e Afro-brasileira quanto do Ensino de Ciências na perspectiva crítica da Alfabetização Científica. Em números, 76% dos professores participantes nunca tiveram uma formação sobre a temática étnico-racial, apesar de 71% afirmar conhecer a lei federal nº 10.639/2003 e suas Diretrizes Curriculares. (Polez; Oliveira, 2023, p. 98).

Esse contexto acerca do trato sobre as questões étnico-raciais na educação, está intimamente relacionado com a ausência de formação continuada efetiva em relação a essa temática. E grande parte esse despreparo vem da percepção criada historicamente que não precisamos tratar questões relacionados ao racismo, ao preconceito e a discriminação, pois elas não procedem em nosso país. Essa lógica advinda do mito da democracia racial, criou uma ideia de igualdade, paralela ao real modo de tratamento dado aos povos africanos e seus descendentes. Consequentemente, no decorrer do tempo, foi-nos negado historicamente um trabalho efetivo de conscientização e problematização para lidar com racismo e seus desdobramentos.

> Alguns dentre nós não receberam na sua educação e formação de cidadãos, de professores e educadores o necessário preparo para lidar com o desafio que a problemática da convivência com a diversidade e as manifestações de discriminação dela resultadas colocam quotidianamente na nossa vida profissional. Essa falta de preparo, que devemos considerar como reflexo do nosso mito de democracia racial, compromete, sem dúvida, o objetivo fundamental da nossa missão no processo de formação dos futuros cidadãos responsáveis de amanhã. Com efeito, sem assumir nenhum complexo de culpa, não podemos esquecer que somos produtos de uma educação eurocêntrica e que podemos, em função desta,

> reproduzir consciente ou inconscientemente os preconceitos que permeiam nossa sociedade (Munanga, 2005, p. 15).

Assim, questões acerca do racismo e discriminação étnico-racial, ao não serem consideradas nos processos formativos, desencadeiam uma série de implicações para o trato real com as situações racistas e discriminatórias no âmbito educacional. Isso, no decorrer do tempo, impacta na compreensão sobre a responsabilidade que a educação possui em relação às causas acerca das diversidade étnico-cultural.

Dentro desse contexto, Polez e Oliveira (2023), ao analisar as narrativas dos docentes sobre o uso da história e filosofia da ciência na formação continuada dos professores nos anos iniciais do fundamental, de forma a configurar como um possível caminho para o desenvolvimento de uma educação antirracista, percebem que "de um modo geral, os docentes alegaram não ser possível abordar questões étnico-raciais no Ensino de Ciências, de modo a promover uma educação antirracista. Para eles esta agenda estaria relacionada a área de Humanas [...]"(p. 99).

Essa falta de visibilidade da importância em relação ao enfrentamento ao racismo em suas diversas frentes, nesse caso específico, no processo de ensino aprendizagem de um determinado componente curricular, demonstra como o despreparo acerca da temática étnico-racial e a sua permanência nos processos escolares reflete diretamente sobre a percepção que o docente tem sobre seu papel na disseminação de uma cultura antirracista dentro da escola.

> Por que será que a questão racial ainda encontra tanta dificuldade para entrar na escola e na formação do professorado brasileiro? Ainda encontramos muitos(as) educadores(as) que pensam que discutir sobre relações raciais não é tarefa da educação. É um dever dos militantes políticos, dos sociólogos e antropólogos. Tal argumento demonstra uma total incompreensão sobre a formação histórica e cultural da sociedade brasileira. E, ainda mais, essa afirmação traz de maneira implícita a ideia de que não é da

> competência da escola discutir sobre temáticas que fazem parte do nosso complexo processo de formação humana. Demonstra, também, a crença de que a função da escola está reduzida à transmissão dos conteúdos historicamente acumulados, como se estes pudessem ser trabalhados de maneira desvinculada da realidade social brasileira. (Gomes, 2005, p. 146).

Esse cenário se repete em outros contextos, ao analisarmos as narrativas nos periódicos escolhidos. Por exemplo, quando se generaliza a questão étnico-racial como se fosse de outra natureza e se nega a verdadeira especificidade de tratamento que ela demanda, tal como aconteceu durante os processos formativos do artigo de Furtado e Meinerz (2020), por meio da narrativa:

> Expliquei que qualquer forma de preconceito é inaceitável, só que temos que nos dar conta que algumas vezes estamos reproduzindo ideias preconceituosas e chamamos isso de brincadeira. Disse que notava muito isso acontecer entre eles, que deveriam sempre se colocar no lugar do outro que está sendo agredido, insultado. Nesse momento uma aluna pediu a palavra e disse que não gostava quando a chamavam de gorda, que muitas vezes não tinha vontade de ir à escola por causa disso. Conversamos bastante sobre os apelidos e no final dois colegas pediram a palavra e pediram desculpa pra colega dizendo que não iam mais chamá-la de tal forma. Terminou a aula e disse que continuaríamos no outro dia a atividade. […] O trabalho realizado com a turma foi muito significativo, pois deu oportunidade deles se colocarem e falarem coisas, brincadeiras, como eles chamam, que são feitas e desagradam alguns. Relatei o trabalho feito para os demais professores e assim como eu, notaram que pararam com os apelidos e estavam percebendo um maior respeito entre eles (Cursista da 2ª edição – Mulher) (Furtado; Meinerz, 2020, p. 50).

As autoras Furtado e Meinerz (2020) dizem que é "[...] como se as professoras cursistas tentassem suavizar a discussão, retirando da centralidade argumentativa o atributo da cor da pele e o igualando a outras características como, por exemplo, o sobrepeso." A questão étnico-racial possui uma especificidade que

ultrapassa a ideia apenas de inclusão e de respeito às diferenças, ela perpassa imaginários de reparação histórica, valorização da identidade e das trajetórias das pessoas negras e pretas etc. Negar ou se manter uma posição de neutralidade, abre precedentes na educação para perpetuação de situações de reiteração de estereotipias, generalizações, racismo, preconceito e discriminação racial.

> Em um breve exercício de memória, pedimos aos docentes que dissessem em voz alta o primeiro pensamento que lhes viesse à mente quando o assunto é África: "Doença, fome e pobreza", disse um; "AIDS, fome, negros", disse outro; "Guerra, diamante, savana, crianças famintas", apontou outro docente. Essas falas remetem diretamente aos equívocos e às generalizações que julgamos ser impeditivos ao avanço e à disseminação do conhecimento sobre a África [...] (Caprini; Peixoto, 2023, p. 733).

Essas narrativas configuram algumas visões que ainda se encontram latentes nas instituições de ensino ao se tratar a questão étnico-racial. Nesse contexto, é muito importante que o docente entenda seu papel fundamental dentro da dinâmica de ações de enfrentamento do racismo no cotidiano escolar, por meio de atitudes, valores, construções de práticas pedagógicas que potencializem as temáticas étnico-raciais. Segundo Gomes (2003), "[...] esse é o papel da discussão sobre cultura negra na educação: ressignificar e construir representações positivas sobre o negro, sua história, sua cultura, sua corporeidade e sua estética" (p. 81).

A formação continuada é de extrema importância dentro de todo esse contexto e se configura como um meio real de transformação, se trabalhada de forma efetiva e comprometida com as demandas de uma educação que valorize a diversidade, a igualdade e a equidade em relação à Cultura e à História Africana e Afro-brasileira.

> Dentro dessa abordagem, a formação continuada de professores possui um papel relevante, uma vez que preparar professores para

> refletirem e trabalharem com a diversidade cultural no contexto escolar significa abrir espaços que permitam a transformação da escola em um local em que as diferentes identidades são respeitadas e valorizadas, consideradas fatores enriquecedores da cidadania. (Canen; Xavier, 2011, p. 642).

Aqui entendida como um espaço de diálogo e aprendizado, a formação continuada deve possibilitar aos docentes um espaço onde possam discutir e analisar criticamente as questões étnico-raciais em seu percurso profissional, que validem não somente os conteúdos a serem ensinados, mas também os valores e atitudes que necessitam estar presentes em suas propostas de ensino.

Os periódicos selecionados demonstraram essa realidade por meio das suas narrativas que evidenciam as potencialidades de como uma formação continuada, realmente comprometida com as questões de ERER, pode impactar na percepção dos docentes acerca da sua importância nesse processo.

> Estou muito empolgada e vejo que participar deste curso mudou meu modo de ver muitas coisas. Sinceramente eu só trabalhava atividades com leitura e escrita sobre cultura afro na Semana da Consciência Negra. Sempre vi como uma obrigação, assim como trabalhar outros assuntos que envolvem datas comemorativas. Agora vejo como pode ser prazeroso o conhecimento quando há um envolvimento tanto do professor quanto dos alunos. Eu também estou aprendendo muito! E não é só uma questão de teoria, estou mudando a minha prática e este é o maior ganho em fazer este curso! Vejo que é uma questão de respeito com a nossa história, com as nossas origens e, principalmente, com o aluno que precisa valorizar seus antepassados conhecendo na escola quem foram as pessoas de carne e osso que formaram nosso povo. Sair das enciclopédias que mostram através de modelos estereotipados a miscigenação e levar para dentro da sala de aula o que é real e palpável. (Cursista da 2ª edição – Mulher). (Furtado; Meinerz, 2020, p. 49).

Caprini e Peixoto (2023) descrevem as "considerações de seus docentes quanto aos pontos significativos do estudo da Educação

para as Relações Étnico-raciais, História da África e Afro-brasileira no percurso formativo de seu estudo":

> Ambos foram significativos, pois através do conteúdo passado sobre Educação Étnico-racial, pude me aprofundar melhor no reconhecimento e valorização do patrimônio histórico-cultural afro-brasileiro. Quanto ao racismo, pude observar através das explicações que há uma diferença entre discriminação racial, preconceito e racismo" (Cursista: "Carolina Maria de Jesus"). "Ambos foram muito significativos, pois acrescenta bastante aos meus conhecimentos dando mais perspectiva de como lidar com os assuntos em sala de aula e no meu dia a dia (Cursista: "Laudelina de Campos Melo"). (Caprini; Peixoto, 2023, p. 734).

Relatam também sobre o papel da escola:

> Vejo que a escola tem papel importante a cumprir criar formas de interferir pedagogicamente na construção da diversidade e garantir o direito a educação e saber mais sobre a História e a cultura afro-brasileira e africana e creio eu que dessa forma nos ajudará a superar opiniões preconceituosas sobre os negros e denunciar o racismo e a discriminação racial (Cursista: "José da Silva"). (Caprini e Peixoto, 2023, p. 734).

Para uma mudança de paradigmas, em busca de superar o racismo na escola, faz-se urgente investir em uma formação continuada que problematize as complexidades advindas das questões étnico-raciais, de forma crítica, e que valorize suas potencialidades de forma efetiva. É necessário também que a escola se torne palco para uma educação multicultural e diversa, trazendo para as crianças, nesse estudo em específico, as dos anos iniciais do ensino fundamental, questões relacionadas à ancestralidade, sentimento de pertencimento e valorização de suas características físicas, históricas e culturais.

> Novas produções acadêmicas podem adicionar-se às existentes nessa perspectiva, de modo que possamos contar com mais

> narrativas, a partir das vozes dos professores-pesquisadores de ambos os *lóci*, sobre desdobramentos curriculares multiculturais no contexto das escolas brasileiras, para um movimento crescente de formação continuada valorizadora da diversidade cultural e da equidade escolar. Nesse sentido, fazemos votos de que estudos que articulem a formação continuada de professores a perspectivas multiculturais possam configurar-se como caminho a ser mais bem explorado, desafiador e instigante, de modo que contribua para propiciar, a pesquisadores e professores, processos de reflexão que permitam construir uma escola mais justa e democrática e, consequentemente, mais coadunada com a realidade sociocultural plural brasileira. (Canen; Xavier, 2011, p. 656).

Durante esse percurso pelos periódicos em meio às narrativas, tínhamos uma noção da limitação desse estudo ser apenas uma pequena fração de uma realidade muito mais ampla. Entretanto, ele demonstrou que o trabalho de ERER em suas diversas narrativas, a partir da práxis docente, precisa avançar nos seus mais diversos aspectos, inclusive em relação ao foco desse estudo, que foram as produções acadêmicas sobre a articulação entre formação continuada e ERER.

Visto o tempo de vigência da lei, esperava-se um número maior de periódicos relacionados à temática investigada, pois ao contemplar os últimos anos para que a lei completasse duas décadas, existia a expectativa que esse corte temporal pudesse vir a refletir em um aumento na quantidade das produções. Isso, levando em consideração a importância e urgência de trabalhos que considerem a diversidade como prioridade em suas propostas, especificamente, nos anos iniciais do ensino fundamental.

Ações acerca da ERER muitas vezes são colocadas em segundo plano, ou até mesmo tratadas com descaso. Essa dinâmica, por assim dizer, também verificamos no dia a dia das instituições escolares em que atuamos e em nossa prática diária, presenciamos tímidos esforços na busca em dar visibilidade às questões étnico-raciais. Mesmo diante desse quadro, seguimos acreditando nas possibilidades que ainda estão pelo caminho e na busca por uma

educação em que a formação dos seus docentes, seja multicultural e realmente compromissada com a diversidade étnico-racial presente em nosso país, configurando-se assim em uma potente forma de combate ao racismo e de disseminação de uma educação antirracista.

CAMINHOS E POSSIBILIDADES

Ao iniciar esse estudo nos comprometemos a investigar como tem sido o trabalho com a ERER em suas diversas narrativas na formação continuada de professores dos anos iniciais, a partir de três artigos da CAPES selecionados no corte temporal entre os anos de 2019 e 2023. Durante esse percurso investigativo, encontramos a ERER e a formação continuada, de forma específica, a dos anos iniciais do ensino fundamental, percorrendo caminhos com muitos desafios e também possibilidades.

Assim, percebemos que para o trabalho com a ERER se torne real e sua presença se torne efetiva por meio de suas diversas narrativas, faz-se necessário superar a ausência de uma formação inicial e/ou continuada específica em relações étnico-raciais para os docentes. A ausência dessa formação dificulta o processo de entendimento sobre a forma de se lidar adequadamente com os temas relacionados à diversidade étnico-racial. Os resultados obtidos a partir desse estudo, mesmo que de forma tímida, revelam o quanto é importante um trabalho de formação continuada comprometido com a diversidade étnico-racial, para que se possa articular na prática docente a presença dos conteúdos e valores acerca da ERER no currículo. A poderemos gerar mudanças em relação ao entendimento sobre o trabalho com a Educação para as Relações Étnico-raciais, nos processos que permeiam o campo educacional, de forma específica nos anos iniciais do ensino fundamental. Em síntese, essa articulação, formação continuada e questões étnico-raciais, é uma ferramenta potente de transformação da educação, e enfrentamento do racismo e da discriminação étnico-racial.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei 10639/2003 de 9 de janeiro de 2003. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 9 jan. 2003. Sessão 1, p. 1.

BRASIL. Lei 11.645/08 de 10 de março de 2008. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 10 mar. 2008. Sessão 1, p. 1.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 09 de janeiro de 2003. Inclui a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira" no currículo oficial da rede de ensino. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 10 jan. 2003, seção 1, p. 1.

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

CANEN, Ana; XAVIER, Giseli Pereli de Moura. Formação Continuada de Professores para a Diversidade Cultural: Ênfases, Silêncios e Perspectivas. Rev. **Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 48, p. 641-661, dez. 2011.

CAPES, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Quem Somos.** Disponível em: https://www.periodicos .capes.gov.br/index.php/sobre/quem-somos.html. Acessado em: 13 out. 2024.

CAPRINI, Aldieris Braz Amorim. SOUSA, Ana Lourdes Lucena de. Diretrizes Para o Ensino de História e a Prática Voltada à Diversidade: Um Olhar Multicultural. **História e Diversidade** [recurso eletrônico] / Revista do Departamento de História. Cáceres: UNEMAT Editora. v. 4, n. 1, 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia:** Saberes Necessários a Prática Educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

FURTADO, T. F.; MEINERZ, C. B. Formação continuada de professores e educação antirracista: ensino de história,

africanidades e rompimento de estereotipias. **Revista História Hoje**, [S. l.], v. 9, n. 17, p. 35–57, 2020.

GOMES, Nilma Lino. Cultura Negra e Educação. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, n. 23, p. 75-85, maio/ago. 2003.

GOMES, Nilma Lino. Educação, Identidade Negra e Formação de Professores/as: Um Olhar Sobre o Corpo Negro e o Cabelo Crespo. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 29, n. 1, p. 167-182, jan./jun. 2003.

GOMES, Nilma Lino. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. **Currículo sem Fronteiras**, v. 12, n. 1, p. 98-109, jan./abr. 2012.

GOMES, Nilma Lino. SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. **Experiências Étnico-culturais Para a Formação de Professores**. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

GOMES, Nilma Lino; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. O Desafio da Diversidade. *In:* GOMES, Nilma Lino; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves (org.). **Experiências étnico culturais para a formação de professores**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002. p. 13-33.

MATTAR, João; RAMOS, Daniela Karine. **Metodologia da Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas, quantitativas e mistas. 1. ed. São Paulo: Edições 70, 2021.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, SECRETARIA DE EDUCAÇÃO CONTINUADA, ALFABETIZAÇÃO E DIVERSIDADE. **Educação Anti-racista**: Caminhos Abertos pela Lei Federal n.º 10639/03. Brasília :Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

MUNANGA, K. Por que ensinar a história da África e do negro no Brasil de hoje? **Revista do Instituto de Estudos Brasileiros**, n. 62, p. 20–31, dez. 2015.

MUNANGA, Kabengele (org.). **Superando o Racismo na Escola.** 2. ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

NARRATIVA. *In:* 7 Graus. **Dicio - Dicionário Online de Português**. Disponível em: https://www.dicio.com.br. Acesso em: 10 out. 2024.

PEIXOTO, Márcia Maria Silva; CAPRINI, Aldieris Braz Amorim. Uma proposta de formação continuada em africanidades para professores do ensino fundamental – anos iniciais. EDUCERE - **Revista da Educação da UNIPAR**, [S. l.], v. 23, n. 2, p. 721–739, 2023.

POLEZ, Franciele Teixeira da Silva; OLIVEIRA, Eduardo Augusto Moscon. História e filosofia da ciência na formação continuada de professores dos anos iniciais do ensino fundamental: possíveis diálogos para uma educação antirracista. **Revista Eletrônica Sala de Aula em Foco**, [S. l.], v. 12, n. 2, p. 92–102, 2023.

LITERATURA INDÍGENA: UMA POLÍTICA DE INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO[1]

Maria da Glória Sarmento Ribeiro
Mariana Moreira Silva
Sheila Rohr Souza
Eliana de Deus Sobrinho

MOVIMENTOS SOCIAIS E CONTEMPORANEIDADE: NOVAS PERSPECTIVAS NA LITERATURA

Cada tempo possui suas questões mais prementes e, na contemporaneidade – tempo em que os problemas se emaranham no ruído difuso das redes sociais e na grande movimentação de pessoas – as questões são muitas e, dentre as quais a ruptura do véu de invisibilidade e de silêncio imposto historicamente a grupos sociais considerados "minorias". Entende-se, aqui, "minorias" não no sentido quantitativo, mas no sentido da vulnerabilidade social de grupos que – pela estereotipia estética, moral, religiosa e outras, e pela economia brutal imposta por uma elite (esta sim, pequena, mas poderosa) – são socialmente fragilizados pelo ímpeto da monovalência da classe dominante, que empurra para as margens mais distantes os que não se enquadram no perfil tratado como modelo.

Nos movimentos contraditórios e paradoxais deste tempo, uma força, investida de diversidade e pluralidade, enfrentando a força da universalidade conservadora imposta pelas elites, começa a soltar a voz dos grupos silenciados; essa força rompe o silêncio e impele um movimento nas margens sociais, onde foram colocadas as pessoas com diferenças marcadas em religião, cor, sexualidade e outras.

[1] https://doi.org/10.51795/9786526521755591620

Nas escolas, esse movimento de emancipação de vozes é refletido nos livros que se destinam às crianças que, agora, têm acesso não apenas a histórias francamente europeias, mas também à literatura indígena e africana, de autores indígenas e afrodescendentes. Esse é o tema da pesquisa: verificar o redimensionamento do acervo de literatura indígena nas escolas, após a implementação da Lei nº 11.645, de 10 março de 2008.

Esta pesquisa se insere no contexto escolar com sua realidade plural e tem como objetivo fazer um levantamento do acervo de literatura indígena em bibliotecas e salas de leitura de 3 escolas da Grande Vitória; a investigação trata da ampliação desse acervo como ato político da Educação. Orientada pela metodologia qualitativa, a investigação aportou-se em revisão bibliográfica, com leituras críticas de literaturas que versam sobre a temática indígena e sobre os movimentos sociais que buscam garantir e preservar a cultura indígena no contexto da educação; vários autores e obras deram suporte teórico e crítico ao texto da pesquisa. Além da revisão bibliográfica, a pesquisa também fez uma investigação sobre obras com títulos de temáticas indígenas, a partir de 2008, disponíveis em grande parte bibliotecas e salas de leitura de três escolas da Grande Vitória.

Durante décadas, o traço branco dos contos de fadas e os temas gerais (generalizados) das narrativas populares predominaram o acervo oferecido aos alunos do Ensino Fundamental. Essas obras – sem questionar aqui qualidade e importância – constituem um acervo tradicional, o qual não expressa a diversidade e a pluralidade cultural do país, principalmente no que diz respeito às questões étnico-raciais; isso ocorre porque esse material cultural é emitido de um mesmo lugar: a matriz europeia. As crianças afrodescendentes e as crianças indígenas brasileiras, presentes nas salas de aula de todo o Brasil, não se veem representadas nessa literatura.

Todavia, a crescente e necessária assertividade dos discursos em prol da diversidade fez a estante literária do segmento infantil e juvenil ficar mais rica, com a inclusão de títulos que tratam de

culturas historicamente silenciadas, como as histórias narradas pelos povos originários e as histórias narradas nas senzalas; essa literatura ganhou os terreiros, as ruas, as cidades e os livros. Uma ampliação importante, pois não somente inclui obras assinadas por autores enraizados nessas culturas, como por autores que pesquisam essas histórias que tratam de ancestralidades.

O aumento de títulos que fazem referência às narrativas indígenas foi substancial, com acervo acrescido em diferentes linhas editoriais, com destaque para alguns nomes que ganharam grande projeção internacional como Daniel Munduruku (lendas e histórias indígenas), Ailton Krenak (ensaios filosóficos), ambos indígenas, e Betty Mindlin (narrativas e ensaios), pesquisadora. Assim, faz-se necessário compreender melhor a dimensão dessas vozes no contexto escolar, visto que, para muito além de suas histórias, elas resgatam tradições que antes estavam fadadas ao esquecimento, trazendo-as ao contexto de discussão, debates e de estudos; elas marcam um lugar político na Educação.

As bibliotecas escolares e as salas de leitura participam do processo inclusivo de formação de leitores e da formação cultural em um movimento lento, mas firme, em defesa de uma literatura que seja verdadeiramente a expressão de um povo com diferentes matrizes étnico-raciais. Assim, recoloca-se a pergunta motivadora da pesquisa: o acervo de literatura indígena vem mesmo sendo ampliado nas bibliotecas e nas salas de leitura das escolas, a partir da lei 11.645 de 10 de março de 2008?

Após um período de pesquisas e verificações, foi possível constatar que, de fato, o acervo de obras de autores indígenas tem sido ampliado, aos poucos, desde 1980, principalmente a partir de 2008, o que formou a hipótese de que esse cenário não se desenvolveu aleatoriamente, mas está conectado aos movimentos sociais que, de forma assertiva, desde 1970, reivindicam o protagonismo de vozes que historicamente foram marginalizadas no Brasil, principalmente indígenas e afrodescendentes.

Nesse sentido, o processo de ampliação de obras de autores negros e indígenas não diz respeito apenas ao cumprimento da

Lei 11.645 de 10 de março de 2008, mas trata de uma reação a uma política elitizada que tornou, deliberadamente, a diversidade étnico-racial invisível. Com a ruptura em curso, o crescente acervo não apenas enriquece as estantes com obras escritas por negros e indígenas, mas oferece possibilidades efetivas de discussões sobre as representações da diversidade étnico-racial do povo brasileiro, o que também está em conformidade com a Base Nacional Curricular Comum.

CAMINHOS DA PESQUISA EM UMA REALIDADE PLURAL

Esta pesquisa se insere no contexto escolar com sua realidade plural. Orientada pela metodologia qualitativa, a investigação aportou-se em revisão bibliográfica, com leituras críticas de literaturas que versam sobre a temática indígena e sobre os movimentos sociais que buscam garantir e preservar a cultura indígena no contexto da educação; vários autores e obras deram suporte teórico e crítico ao texto da pesquisa.

Com o intuito de enriquecer e embasar o trabalho, também foi feito um apanhado cronológico das legislações, somado a um levantamento de movimentos e ações sociais que ao longo dos anos tiveram papel essencial na defesa e valorização da literatura, cultura e imaginário indígena. As regulamentações possibilitaram a ressignificação da abordagem do tema nas escolas, promovendo a desmistificação da imagem do índio idealizado pelo olhar eurocêntrico, permitindo assim que os enredos contados nas literaturas representassem de forma mais fiel a cultura dos povos originários, estimulando também a leitura de obras escritas por autores indígenas.

Para verificar se, de fato, o acervo de literatura indígena vem mesmo sendo ampliado nas bibliotecas e nas salas de leitura das escolas, a partir da lei 11.645 de 10 de março de 2008, foi feito um levantamento de dados em três escolas da Grande Vitória: uma escola de Ensino Fundamental I, em Cariacica, uma em Vila Velha e uma em Vitória. A Lei estabelece a obrigatoriedade do ensino de

história e cultura afro-brasileira e indígena no sistema educacional brasileiro e exige que um percentual mínimo dos recursos didáticos seja utilizado para obras de autoria afro-brasileira e/ou indígena.

BASES LEGAIS: AVANÇOS DA LITERATURA INDÍGENA NAS ESCOLAS

O debate sobre diversidade, além de sua importância social, também é uma temática prevista e garantida nas principais diretrizes educacionais. A Constituição Federal do Brasil de 1988, artigo 205, dispõe que a educação é direito de todos e dever do Estado e da família, devendo ser promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

A nova concepção de cidadania trazida pela Constituição de 1988 contempla e assegura a prerrogativa da inviolabilidade dos direitos e garantias fundamentais, dentre eles o da educação que, ao ganhar tal caráter político e social, admite sua essência universal. Nesta perspectiva, é importante relembrar o caráter dialético da educação, uma vez que se trata de um processo que se dá por meio da troca entre indivíduos, visando orientar e preparar para a vida em sociedade.

A Enciclopédia Larousse Cultural (1998, p. 2024) destaca que o verbo "educar" se originou do termo latino *educere*, que tem o sentido de criar, instruir, alimentar, despertar as aptidões naturais do indivíduo e orientá-las segundo os padrões e ideais de determinada sociedade, aprimorando as faculdades intelectuais, físicas e morais das pessoas.

Nos artigos que se seguem na Constituição, que tratam da Educação, são elencados os princípios fundamentais do ensino, evidenciando a igualdade de condições para o acesso à escola, garantia de uma educação de qualidade, valorização dos profissionais da educação e liberdade de aprender e ensinar; a constituição coloca como obrigação do Estado a oferta de educação

básica gratuita e obrigatória dos 4 aos 17 anos de idade, a universalização do Ensino Médio e ainda estabelece o atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, dentre outras garantias essenciais. Dessa forma, a constitucionalização da Educação converte-a a um direito social.

A Constituição de 1988 também permitiu realizar o ajuste de algumas injustiças no que se refere às políticas públicas de resgate dos direitos indígenas. De acordo com Sousa Filho (2016), os artigos 210 e 231, dos capítulos III e VIII da Constituição, trazem um importante marco na história dos povos indígenas no Brasil. O artigo 231 refere-se ao direito à terra, reconhecendo os direitos originários dos povos indígenas sobre território que tradicionalmente ocupam, bem como o respeito e a seguridade de sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições. O artigo 210 trata da garantia à formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais, cabendo ao Estado proteger as manifestações das culturas indígenas.

Este é o início de um processo que instituiu uma ruptura em relação à visão estereotipada que a literatura romântica ajudou a consolidar: nesse período os povos indígenas sofreram representações distorcidas, ora com ares de herói-guerreiro europeu, como o jovem prisioneiro timbira do poema *I-Juca Pirama* (1851), de Gonçalves Dias, ora como um "bom selvagem", de sentimentos nobres, como Peri, de *O guarani* (1857), romance de José de Alencar, que também é autor do romance *Iracema* (1865), onde se encontra a beleza melancólica da bela virgem tabajara dos lábios de mel, que tinha os cabelos mais negros que a asa da graúna e mais longos que seu talhe de palmeira, cujo nome dá título à obra. As obras produzidas no período do Romantismo brasileiro, apesar de representarem um marco para a emancipação artística nacional, pouco contribuíram para o reconhecimento autônomo da cultura indígena; elas reforçam os estereótipos criados no cenário do eurocentrismo, e serviram aos valores morais da sociedade burguesa do século XIX, em detrimento dos valores propriamente indígenas.

Visando contrapor tal abordagem, em 1996, a Lei nº 9.394 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – traz, em seu artigo 78, as seguintes orientações para a educação indígena: "a União, com a colaboração das agências de fomento à cultura e de assistência aos índios, desenvolverá programas integrados de ensino e pesquisa para a oferta da educação escolar bilíngue e intercultural aos povos indígenas" (Brasil, 1996, p. 27). A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, determina também que "o ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes etnias para a formação do povo brasileiro, em especial das matrizes indígena, africana e europeia (Brasil, 1996, art. 26, § 4º), conferenciando com a Constituição Federal de 1988.

Dessa forma, a partir da década de 1990 a pluralidade cultural e a diversidade étnica efetivamente ganharam outras dimensões, representando grande avanço na Educação brasileira (Aguiar, 2008). Neste cenário, foi criado o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), com o objetivo de garantir a qualidade dos livros didáticos a serem utilizados nas instituições escolares e assim, realizar um crivo com olhar pedagógico criterioso antes que essas literaturas chegassem às salas de aula. O Ministério da Educação (MEC) é responsável pelo PNLD, cabendo a ele a distribuição de obras didáticas para as escolas. A escolha dos livros é feita após criteriosa seleção. Vale lembrar que:

> [...] a submissão dos livros a um processo de avaliação criterioso e sistemático passou a requerer que editoras buscassem adequar as suas produções aos padrões estabelecidos pelo Ministério da Educação (MEC) e, consequentemente, produzissem livros que atendessem em certa medida às perspectivas teóricas mais atuais no campo do ensino (Cavalcanti; Silva, 2016, p. 69).

Em 1997, em cumprimento ao dispositivo constitucional e com a crescente necessidade de abordar temas transversais, o Ministério da Educação (MEC) organizou os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) para o Ensino Fundamental. Dentre os temas

transversais estão a pluralidade cultural; convívio social e ética; meio ambiente, orientação sexual, saúde, trabalho e consumo. Após análise das secretarias de estados e municípios, juntamente com especialistas de diferentes áreas do conhecimento, os PCNs foram aprovados pelo Conselho Nacional de Educação (CNE).

Tal medida proporcionou a construção de um referencial nacional que estivesse em harmonia com os manuais da educação municipal e estadual. Os PCNs da disciplina de história expõem que o trabalho com a temática indígena objetiva proporcionar aos estudantes informações sobre esses povos, bem como seus costumes, tradições, organização social, possibilitando assim a compreensão da diversidade entre os coletivos indígenas.

A escolha dos livros didáticos por meio do PNLD permitiu que os professores e gestores educacionais pudessem participar do processo de escolha dos livros de acordo com a realidade das escolas e da sociedade contemporânea. Neste contexto, as literaturas de culturas antes marginalizadas, passaram a ser adotadas, atendendo à demanda pela exploração de obras que abordassem as discussões da atualidade, privilegiando métodos interdisciplinares.

Em 2003, com o objetivo de promover o conhecimento e o diálogo a respeito das heranças culturais advindas dos povos africanos, foi promulgada a Lei nº 10.639, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação acrescentando o ensino de história e cultura afro-brasileira no currículo da Educação Básica:

> Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática 'História e Cultura Afro-Brasileira' e dá outras providências (Brasil, 2003).

Em 2008, a Lei nº 11.645 torna obrigatório o estudo da história e cultura indígena e afro-brasileira nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, público e privado (BRASÍLIA, 2008), com o objetivo de promover a cultura, a luta, a valorização e

representatividade cultural existente no território brasileiro. Em consonância com esforço pelo reconhecimento da literatura indígena, a Lei nº 11.645 passa a ser referência para o movimento de escolarização dessa literatura. Essa lei oferece instrumentos jurídicos para a defesa do imaginário indígena, ao instituir a obrigatoriedade do estudo das histórias e culturas indígenas no contexto escolar brasileiro.

As ações decorrentes da referida legislação contribuíram para que em 2015 fosse criado o Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) indígena, com literatura infantil e juvenil. O programa foi pensado a partir de discussões iniciadas no ano de 2013, com a abertura ao tema feita pelo PNBE Temático de 2013 (Brasil, 2013). Na Lei nº 11.645, estão dispostas as seguintes recomendações:

> Art. 26 –A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.
> § 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.
> § 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileira (Brasil, 2013).

Dessa forma, é possível compreender que o segundo parágrafo do art. 26-A institui o dever de se ministrar conteúdos que contemplem a contribuição dos indígenas na construção da literatura nacional. Observa-se, no cenário atual, a existência de uma literatura intitulada como literatura indígena, ou seja, além das contribuições dos povos indígenas para sua construção do

acervo literário brasileiro, há também a literatura produzida por autores indígenas. O PNBE teve grande importância para viabilizar a valorização dessa literatura e garantir sua inserção nas salas de aula, com aberturas de editais contemplando esses autores.

De fato, após a promulgação da Constituição Brasileira de 1988 e as legislações que se seguiram, juntamente com os movimentos sociais e lutas em favor dos povos indígenas, houve grande avanço nas ações de valorização da cultura indígena e de legitimação da literatura advinda deste universo contado pelo próprio indígena e, por consequência, as escolas nas comunidades indígenas também ganharam novos significados, assegurando o acesso a conhecimentos gerais, sem negar sua própria identidade étnica e cultura.

Para romper com tal realidade e atender às políticas de formação de professores indígenas, o Ministério de Educação (MEC) regulamentou a Portaria nº 1.061, de 30 de outubro de 2013, chamada de Ação Saberes Indígenas na Escola. A regulamentação é construída a partir do Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) que, por sua vez havia sido lançado no ano anterior, em 2012, com o objetivo de garantir a alfabetização de todas as crianças até o 3º ano do Ensino Fundamental, oferecendo apoio técnico e financeiro da União aos estados e municípios, tendo como uma das ações a formação de profissionais da educação. Destinada a professores indígenas, a *Saberes* visa à melhoria das atividades didático pedagógicas, oferecendo subsídio à elaboração de currículos, definição de metodologias e instrumentos de avaliação que atendam às especificidades dos processos de letramento e conhecimento dos povos indígenas, além de estimular pesquisas que colaborem para a elaboração de materiais didáticos de acordo com as especificidades da Educação Escolar Indígena e do contexto em que a escola está localizada.

Em 2015, teve início a elaboração da Base Nacional Curricular (BNCC), a partir de uma análise profunda dos currículos brasileiros, realizada por especialistas indicados por secretarias de educação e universidades. Após a sua homologação em 2017, a BNCC passou a ser, então, um documento normativo norteador

para currículos escolares, desde a Educação Infantil até o Ensino Médio. O documento orienta que as elaborações dos currículos escolares se adequem às diferentes modalidades de ensino. No que se refere à educação indígena, isso significa garantir que as competências específicas sejam desenvolvidas a partir de suas culturas tradicionais.

A BNCC traz em seu texto a construção de currículos interculturais e bilíngues para os sistemas próprios de aprendizagem, aplicando-se a educação indígena, levando como base a Resolução nº 1, de 7 de janeiro de 2015 do Conselho Nacional de Educação (CNE), que trata da formação do professor indígena.

Importante ressaltar que, apesar de tantas conquistas, ainda é possível encontrar obras que distorcem a história indígena brasileira e, nas escolas, há ainda educadores que abordam a temática de forma folclórica, apoiadas frequentemente em literaturas anteriores aos movimentos e legislações em prol do resgate da cultura original indígena, mas que coexistem com as obras de autores indígenas ou que buscam tratar de forma realista do tema.

Em um panorama geral, é possível concluir que a trajetória de legislações educacionais que se seguiu desde a Constituição de 1988 trouxe grandes avanços no que se refere à oferta e à garantia da educação como direito universal. Em consonância com essas leis e junto com os movimentos e ações sociais, as regulamentações voltadas para a valorização da educação e da cultura indígena, bem como da literatura surgida e contada pelo próprio indígena, ressignificaram a forma de trabalhar o tema nas escolas, possibilitando revisitar a história de forma crítica e contrária ao olhar outrora eurocêntrico e folclórico que se tinha acerca dessa população.

LITERATURA E CULTURA INDÍGENA NA ESCOLA

Ao promover a cultura dos povos originários e suas lutas, a Lei nº 11.645, de 10 março de 2008, valoriza a representatividade das culturas indígenas existentes no território brasileiro e ainda estimula a produção e a leitura de literatura indígena, ajudando a

preservar as tradições que se mantiveram na oralidade e que, agora, estão sendo publicadas em livros: mitos, lendas, rituais e práticas culturais.

A literatura é essencial para formar leitores em seus aspectos cognitivo, cultural e social, segundo Freire (2011) a leitura do mundo precede a leitura da palavra. Assim, ao trabalhar a literatura indígena na escola, soma-se a esses aspectos o desenvolvimento de comportamentos sociais, como respeito à diversidade. Apresentar histórias indígenas permite tratar de temas silenciados como a violência do processo colonizador, que provocou o genocídio de muitos povos indígenas; também permite identificar traços já existentes na cultura brasileira, presentes, por exemplo, no léxico, em palavras que dão nomes a animais (periquito), plantas (buriti), rios (Jucu), lugares (Camburi) e até mesmo o adjetivo que identifica as pessoas nascidas no Espírito Santo, capixaba.

Essas discussões podem mostrar que as culturas indígenas (no plural, pois são muitos povos e etnias) estão impregnadas no cotidiano por meio das palavras que, de alguma forma, constituem signos indicadores de pertencimento e de identidade cultural, apesar de passarem despercebidos e não serem devidamente valorizados. Há muitas outras influências das culturas indígenas na língua, nos costumes, no vestuário e na culinária.

Com o estudo da literatura indígena tem-se uma percepção muito especial da diversidade cultural e das diferentes visões de mundo e isso é fundamental para enriquecer o arcabouço dos alunos sobre as variadas experiências humanas. Explorar a literatura indígena dá a possibilidade de os alunos desenvolverem habilidades analíticas e críticas, visto que, a interpretação e a compreensão de textos e contextos estimulam o pensamento crítico e a capacidade de analisar outras perspectivas.

A promoção da diversidade e o fortalecimento da identidade também são estimuladas ao trabalhar com literatura indígena na escola, já que a representação justa e abrangente das culturas indígenas na sociedade ajuda a combater a marginalização e

promove a inclusão, a compreensão e o respeito pelas identidades e experiências dos outros, tanto para estudantes indígenas e quanto para não indígenas. Daniel Munduruku (2017) afirma que há dois conceitos no imaginário da sociedade brasileira intrínsecos a esta palavra: o olhar romântico, do "índio" que vive no meio do mato, e o aspecto ideológico que considera que "índios são preguiçosos e atrasam o progresso".

Esse imaginário, fruto do pensamento ocidental e colonizador, criou um achatamento da riqueza cultural brasileira. Professores e formadores de cidadãos são desafiados a levar o estudante a compreender a realidade social e a desconstruir o estereótipo que ainda está presente na sociedade; assim a escola tem possibilidade de entender temas como colonização, injustiças sociais e luta por direitos, promovendo a empatia e abrindo os olhos dos leitores para as dificuldades enfrentadas pelos povos indígenas, permitindo também o desmonte de preconceitos, oferecendo uma visão autêntica dos povos originários.

Por meio da cultura e da literatura indígena é possível abordar questões atuais como direitos humanos, preservação ambiental e justiça social; esses são passos importantes para desenvolver uma sociedade mais justa e equitativa, corrigindo e combatendo injustiças e preconceitos no intuito de garantir um futuro mais inclusivo. A literatura indígena traz também o enriquecimento pessoal, pois oferece uma rica gama de histórias e novas perspectivas para os leitores, incentivando uma reflexão profunda sobre questões universais, relação com a natureza, o papel da comunidade e a importância da identidade cultural.

ASPECTOS DA LITERATURA INDÍGENA

Os textos de literatura indígena, em sua maioria, abordam como é a vivência em uma aldeia indígena e geralmente descrevem aspectos sociais e culturais, logo, na literatura indígena é muito comum encontrar histórias, contos, lendas, mitos, rituais e práticas religiosas.

Por exemplo, em *Kabá Darebu*, de Daniel Munduruku (2002), narrado em 1ª pessoa, descreve a vida de Kabá Darebu, um menino de sete anos que vive na Floresta Amazônica e pertence ao povo Munduruku. No livro, Kabá descreve detalhadamente os aspectos sociais e culturais do lugar onde vive. É possível ver a divisão de tarefas da aldeia. As mulheres ficavam responsáveis por cuidar das crianças, pelo plantio e pela colheita, pela alimentação, também pelas tarefas manuais de artesanato, enquanto os homens, cuidavam da caça, da pesca, da abertura da mata e dos instrumentos de guerra. (Munduruku, 2002, p. 3-4). A alimentação se dava por meio da caça, da pesca e do plantio, animais como capivara, macaco, tatu, cotia, paca, peixes que eram comidos assado, frito ou cozido e as frutas, verduras e legumes, como mandioca, batata doce, milho, açaí, bacaba, cupuaçu e cará, sendo a mandioca a mais utilizada (Munduruku, 2002, p. 6-8).

Como aspectos culturais encontramos brincadeiras típicas que eram usadas pelas crianças, mas respeitando também uma divisão de gênero, por exemplo, os meninos por exemplo, brincam de se esconder na mata, arco e flecha, pega-pega dentro do rio, subir em árvores, pescaria, enquanto as meninas brincam de fazer bonecas com espiga e folha de milho, fazer comida, cantar e dançar em roda, nadar no rio e subir em árvores. (Munduruku, 2002, p. 9-10). Cabe destacar também que durante as festas indígenas é usado urucum, jenipapo e carvão para se pintarem e com essa tinta fazem em seus rostos e corpos diversos desenhos que são tradicionais na cultura indígena e cada desenho é usado para expressar uma emoção ou se preparar para um momento (Munduruku, 2002, p. 11). O povo munduruku acredita que pintando-se dessa forma serão protegidos durante a caça. Podemos encontrar também crenças e rituais religiosos. Acredita-se que instrumentos musicais como a flauta trazem cura de doenças como dor de barriga, dor de cabeça, malária, febre e machucados e que essas doenças são causadas por espíritos ruins (Munduruku, 2002, p. 13-14).

Essas perspectivas são autênticas porque são narradas por alguém que pertence àquele povo; as tradições e os costumes são

descritos por alguém que conhece a cultura como praticante, não como observador.

DA DÉCADA DE 70 AOS DIAS ATUAIS: A FORÇA DOS MOVIMENTOS SOCIAIS

O Brasil foi organizado sob a ótica do colonizador europeu, o qual impôs, na formação cultural do país, sua língua, sua religião, seus próprios padrões físicos, seus gostos, sua forma de se organizar socialmente. Sob essa égide estreita e violenta, a sociedade brasileira se desenvolveu, consolidando uma cultura racista e fechada em sistemas binários (branco-não branco, colonizador-colonizado, cristão-não cristão, homem-mulher, patrão-empregado) que perpetuam as diferenças e os preconceitos.

Sob esse modelo de padrão europeu, as vozes da diversidade foram silenciadas durante séculos no Brasil, sob uma lógica capitaneada pela mídia corporativa (a saber, a mídia liderada por conglomerados de TV, rádios, editoras e jornais), que reforçava os estereótipos que, na prática, não refletiam a realidade brasileira, marcada pela diversidade étnica-racial-cultural e pela pluralidade.

O silenciamento das vozes que representam a diversidade começou a se romper na década de 1970, quando a sociedade civil começou a se mobilizar em prol da redemocratização da política no Brasil (a democracia foi sequestrada em 1964, por militares). Nesse momento, políticos, artistas, intelectuais, estudantes e ativistas deram início a lutas que viriam a dar expressão a muitos movimentos sociais que deram visibilidade a grupos excluídos das políticas sociais e silenciados nos espaços de educação e cultura, tais como a população não binária, que se reconhece em outros grupos plurais (LGBTQIAPN), PCD's, pessoas de baixa renda, idosos e outros.

Desses múltiplos movimentos sociais, dois se destacaram pela potência de sua força que alcança todos os recantos do Brasil: o Movimento Negro e o Movimento Indígena, ambos claramente

pautados na questão étnico-racial. Nilma Lino Gomes (2017), referindo-se ao Movimento Negro, afirma:

> Na luta pela superação desse quadro de negação de direitos e de invisibilização da história e da presença de um coletivo étnico-racial que participou e participa ativamente da construção do país, o Movimento Negro, por meio de suas principais lideranças e das ações dos seus militantes, elegeu e destacou a educação como um importante espaço-tempo passível de intervenção e de emancipação social, mesmo em meio às ondas de regulação conservadora e da violência capitalista (Gomes, 2017, p. 24-25).

A pesquisadora vai mais longe ao destacar o caráter revolucionário dos movimentos sociais progressistas: "Os movimentos sociais são produtores e articuladores dos saberes construídos pelos grupos não hegemônicos e contra-hegemônicos da nossa sociedade" (Gomes, 2017, p. 16). De fato, os movimentos foram mesmo revolucionários, pois forçaram o reconhecimento de sua presença na identidade da cultura nacional e ainda se multiplicaram em novos e necessários movimentos, desdobrando os movimentos originários. Assim, do Movimento Negro surge o Movimento das Mulheres Negras; do Movimento Indígena, surge o Movimentos das Mulheres Indígenas.

Assim, a homogeneidade social que mídia conservadora propagandeava foi abalada pelos movimentos sociais, afinal, a diversidade sempre foi uma realidade ocultada pelos veículos de comunicação, que procuravam arrumar as camadas sociais de acordo com o padrão casa e senzala, com os atores distribuídos de acordo com sua cor e raça.

Porém a era da comunicação digital deslocou grande parte dos discursos para uma esfera de debates mais intensos, não controlados pela mídia conservadora, abrindo novas rotas para os movimentos sociais, principalmente para os movimentos relacionados à questão étnico-racial.

Nesse contexto de mudanças, rupturas e deslocamentos, a comunicação e a informação migraram da esfera física para a esfera digital, dando visibilidade ao Movimento Indígena, o qual se afirmou em um contexto de protestos, de difícil panorama político, como mostra Daniel Munduruku (2012):

> O movimento indígena se originou e se desenvolveu dentro de um conjunto de acontecimentos sociais eclodidos a partir da década de 1970. Nesse período, o movimento social estava em pleno desenvolvimento num país governado por militares que adotaram uma linha dura contra os movimentos pró-democracia, e os povos indígenas passaram a ser incorporados nessa movimentação política através da participação em assembleias de líderes e chefes indígenas. Dessa inserção no movimento social nasceu uma consciência pan-indígena, que fez com que percebessem que havia problemas semelhantes entre seus povos, gerando ações concretas em prol de seus direitos (Munduruku, 2012, p. 11)

Munduruku (2017) em sua obra destaca que os movimentos indígenas foram muitos, espalhados pelo Brasil, e que o contorno de um movimento unificado demandou muitas etapas, que incluíram assembleias locais entre os povos originários e encontros de lideranças. O movimento definiu algumas urgências, tais como demarcação de terras e atividades culturais e políticas para valorização das culturas indígenas, de onde surgem escritores como o próprio Daniel Munduruku, além de outros como Ailton Krenak (*A vida não é útil*, 2020), Hannah Limulja (*O desejo dos outros*, 2022), Davi Kopenawa (*A queda do céu*, 2010), Yaguarê Yamã (*Contos da floresta*, 2012), e muitos outros.

Em torno dessas discussões, muitas questões se levantam e começam a exigir algumas reflexões mais profundas, tal como coloca Kaká Werá Jecupé (2020), o que qual oferece uma curiosa definição de o que é ser um índio:

> Em essência, o índio é um ser humano que teceu e desenvolveu sua cultura e civilização intimamente ligada à natureza. A partir dela

> elaborou tecnologias, teologias, cosmologias, sociedades, que nasceram e se desenvolveram de experiências, vivências e interações com a floresta, o cerrado, os rios, as montanhas e as respectivas vidas dos reinos animal, mineral e vegetal (Jecupé, 2020, p. 19).

Assim, a essência da alma indígena só pode ser expressa de forma autêntica pelos próprios povos indígenas. Ainda que durante muito tempo, a causa indígena estivesse presente na literatura brasileira, não eram os indígenas que falavam por si, mas outros que falavam por eles e, por isso mesmo, muitas vezes, de forma equivocada, como se pode notar na literatura dos românticos do século XIX, que apresentaram personagens indígenas com porte e costumes europeus, como o famoso Peri, do romance *O Guarani*, de José de Alencar.

Sobre essa forma de representação dos povos indígenas, Julie Dorrico reporta-se a Romero (2010, *apud* Dorrico, 2019, p. 232), estudioso das causas indígenas no México, para distinguir elementos sobre a autoria indígena, ressaltando três termos: indianista, indigenista e indígena. O indianista é alguém, como José de Alencar, de fora do universo dos povos originários, submetem os indígenas aos padrões europeus (como Peri); o indigenista, também uma voz estranha ao universo indígena, mas procura penetrar na mentalidade dos povos originários, respeitando tradições, costumes e cultura; e, finalmente, o indígena, que, assumindo um lugar de fala autêntico, fala por si e por seu povo. Tomando seu lugar fala, os indígenas têm marcado grande presença no mercado editorial, com escritores de uma geração consciente das singularidades de sua cultura, de sua língua, de seus costumes.

Esses poetas e prosadores descortinam em contos, fábulas, lendas, mitos e poesias um universo mais respeitoso com a natureza, e também orientado pelo respeito à ancestralidade e ao patrimônio que a natureza legou a todos os povos, de todos os tempos.

AFINAL, O QUE VEM ACONTECENDO COM A LITERATURA INDÍGENA?

Na pesquisa *in loco*, nas bibliotecas das escolas investigadas, foram encontrados oitenta e sete livros de literatura indígena nas escolas pesquisadas, sendo dezesseis livros em comum entre as escolas. Esses livros, no geral, abordam a vivência dos povos indígenas, como é organizada a rotina e as tarefas dentro de uma aldeia, traz também as crenças e tradições. De acordo com o levantamento feito, todos os livros recebidos nas escolas citadas são livros de literatura indígena, mas nem todos são de autores indígenas.

Em 2024, o MEC (Ministério da Educação e Cultura) criou a Comissão de Avaliação e Apoio à Produção de Material Didático de Literatura Indígena (CAPEMA) que tem o objetivo de auxiliar na formulação de políticas de alfabetização para estudantes indígenas.

> A Portaria nº 28, de 12 de abril de 2024, a Capema tem o objetivo de assessorar a Secadi/MEC na formulação e acompanhamento de políticas educacionais relacionadas à alfabetização/ letramento/numeramento de estudantes indígenas, à formação de professores e gestores que atuam em escolas indígenas e à produção, avaliação, edição, publicação e distribuição de materiais didáticos e literários indígenas. (Brasil, 2024)

Este programa é voltado para estudantes indígenas que estão em processo de alfabetização, mas nada impede o seu uso adaptado para trabalhar com os estudantes não-indígenas sobre a importância e a valorização da cultura indígena, afinal, quanto mais livros chegarem às escolas, mais pessoas vão conhecer e entender a história dos povos originários.

De 2008 até 2024, a oferta de livros de literatura indígena nas escolas públicas no Brasil aumentou, embora ainda enfrente desafios. Com a implementação de políticas de valorização da

diversidade cultural e a inclusão da história e cultura indígena nos currículos, houve um incentivo para a compra e distribuição de obras de autores indígenas e sobre temas relacionados. Programas como o PNLD (Programa Nacional do Livro Didático) também começaram a incluir mais títulos de literatura indígena, promovendo uma maior visibilidade nas escolas. No entanto, a efetividade dessa inclusão pode variar de acordo com a região e a gestão das escolas, e ainda existem lacunas a serem preenchidas na formação de professores e na disponibilização de recursos.

Em resumo, embora tenha havido um aumento na oferta, o acesso e a utilização efetiva desses livros nas escolas públicas ainda precisam de aprimoramentos, conforme mostra a tabela abaixo:

ANTES DE 2008	DEPOIS DE 2008	LIVROS AUTORES INDÍGENAS
Os primeiros habitantes do Brasil - Norberto Luiz Guarinello (1994, Atual)	Catando piolhos, contando histórias - Daniel Munduruku (2008, Brinque-book)	O povo Pataxó e suas histórias - Angthichay e outros (1999, Global)
Queno-Curumim - José Américo de Lima (1994, Formato)	Não se mata na mata: lembranças de Rondon - Ana Maria Machado (2008, Mercuryo jovem)	As serpentes que roubaram a noite - Daniel Munduruku (2001, Peirópolis)
Os índios Norte-americanos - José Antônio Sola (1995, Moderna)	Cobra-grande: histórias da Amazônia - Fernando Vilela (2008, Edições SM)	Kabá Darebu - Daniel Munduruku (2002, Brinquebook)
A lenda da vitória-régia - Terezinha Éboli (1997, Ediouro)	Histórias maravilhosas de povos felizes - Júlio Emílio Braz (2008, Escala Educacional)	Histórias de índio - Daniel Munduruku (2004, Cia das Letrinhas)
Terra sem males - Luis Galdino (1997, Lê)	Viagem ao mundo indígena - Luís Donisete Benzi	Coisas de índio: versão infantil - Daniel

	Grupioni (2008, Berlendis & Vertecchia)	Munduruku (2005, Callis)
Um índio chamado Esperança - Luiz Galdino (1997, Nova Alexandria)	As fabulosas fábulas de Iauaretê - Kaká Werá Jecupé (2009, Peirópolis)	Um estranho sonho de futuro - Daniel Munduruku (2006, FTD)
Diários índios - Darcy Ribeiro (1998, Cia das Letras)	O menino e o jacaré - Maté (2009, Brinque-book)	As fabulosas fábulas de Iauaretê - Kaká Werá Jecupé (2007, Peirópolis)
Os índios do Brasil - André Carvalho e Eliana Ahouagi (1998, Lê)	Brasil indígena afro-brasileiro - Manoel Alves de Sousa (2009, IMEPH)	Catando piolhos, contando histórias - Daniel Munduruku (2008, Brinque-book)
A lenda do guaraná - Ciça Fittipaldi (1999, Melhoramentos)	Ururau, Praga e Pica-pau - Celso Sisto (2009, Scipione)	As fabulosas fábulas de Iauaretê - Kaká Werá Jecupé (2009, Peirópolis)
Lendas e mitos dos índios brasileiros - Walde-mar de Andrade e Silva (1999, FTD)	Histórias da nossa gente - Sandra Lane (2010, Maza)	Mãe-d'água - Tkaínã e Laura Bacellar (2011, Scipione)
Nheçu: no corredor central - Barbosa Lessa (1999, Ed. do Brasil)	O guerreiro canela-verde e a indiazinha Bororó - Neida Silveira das Neves (2010, Gráfica Criativa)	Txopai e Itôhã - Kanátyo Pataxó (2011, Saraiva)
O livro das árvores - Ticuna Bilingües (1999, Global)	Os meninos que se tornaram estrelas - Hernâni Donato (2010, Melhoramentos)	Yaguarãboia, a mulher onça - Yaguarê Yamã (2012, LeYa)
O povo Pataxó e suas histórias - Angthichay e outros (1999, Global)	Histórias de bichos brasileiros - Vera do Val (2010, WMF Martins Fontes)	O caráter educativo do movimento indígena brasileiro - Daniel Munduruku (2012, Paulinas)

A ira do curupira - José Arrabal (2000, Mercuryo)	Indígenas do Brasil - Ronaldo Lidório (2010, DAI-AMTB)	A mulher que virou Urutau - Olívio Jekupé (2013, Guia dos curiosos comunicações)
As aventuras de Hans Staden - Lucília Garcez (2000, Dimensão)	Festa da taquara - Fabiana Ferreira Lopes (2011, UDP)	Com a noite veio o sono - Lia Minápoty (2013, Instituto IMP de Educação)
A lenda do dia e da noite - Rui de Oliveira (2001, FTD)	Histórias dos índios do Brasil - Walmir Ayala (2011, Nova Fronteira)	Karu Taru: o pequeno pajé - Daniel Munduruku (2013, Edelbra)
As serpentes que roubaram a noite - Daniel Munduruku (2001, Peirópolis)	Histórias encantadas indígenas - Ingrid B. Bellinghausen (2011, RHJ)	Pequenas guerreiras - Yaguarê Yamã (2013, FTD)
Kará Darebu - Daniel Munduruku (2002, Brinquebook)	História e cultura dos povos indígenas do Brasil - Cláudio Figueiredo (2011, Barsa Planeta)	Sapatos trocados: como o tatu ganhou suas grandes garras - Cristino Wapichana (2014, Paulinas)
América indígena - Maurilio Pereira Barcellos (2002, Paulinas)	Mãe-d'água - Tkaínã e Laura Bacellar (2011, Scipione)	O canto do uirapuru: uma história de amor verdadeiro - Tiago Hakiy (2015, Fromato
Bacurau dorme no chão: lenda dos índios Tukano -	Txopai e Itôhã - Kanátyo Pataxó (2011, Saraiva)	O segredo da chuva - Daniel Munduruku (2021, Ática)
Ciça Fittipaldi (2002, Melhoramentos)	----------	----------
Carajás - Paulo Pinheiro (2002, Casa Publicadora Brasileira)	Yaguarãboia, a mulher onça - Yaguarê Yamã (2012, LeYa)	----------
Índio vivo - Julieta Godoy Ladeira (2002, Moderna)	Juntos na aldeia - Luís	----------

	Donisete Benzi Grupioni (2012, Berlendis & Vertecchia)	
Irakisu: o menino criador - Renê Kithãulu (2002, Peirópolis)	O caráter educativo do movimento indígena brasileiro - Daniel Munduruku (2012, Paulinas)	----------
Mapa Etnográfico ilustrado do Brasil - Ministério da Educação (2002, Governo Federal)	O índio que mora na nossa cabeça - Spensy Pimentel (2012, Pumo)	----------
Nós e os índios - Aparecida Vilaça e André Pereira (2002, Moderna)	Povos indígenas & Educação - Martia A. Bergamaschi e outros (2012, Mediação)	----------
Os índios do Brasil - Hernâni Donato (2002, Melhoramentos)	A mulher que virou Urutau - Olivio Jekupé (2012, Guia dos curiosos comunicações)	----------
Histórias de índio - Daniel Munduruku (2004, Cia das Letrinhas)	Com a noite veio o sono - Lia Minápoty (2013, Instituto IMP de Educação)	----------
Manual de atenção à saúde da criança indígena brasileira - FUNASA (2004, Governo Federal)	Gente vestida da noite - Susana Maria (2013, Abacatte)	----------
Mistérios do pindorama - Marion Villas Boas (2005,	Karu Taru: o pequeno pajé - Daniel Munduruku (2013,	----------

Callis)	Edelbra)	
Coisas de índio: versão infantil - Daniel Munduruku (2005, FTD)	O mundo da Tainá: uma aventura em Tupituguês - Cláudia Lévay (2013, Companhia das Letrinhas)	----------
Lendas da Amazônia - Flávia Savary (2006, Ed. Salesiana)	Pequenas guerreiras - Yaguarê Yamã (2013, FTD)	----------
Um estranho sonho de futuro - Daniel Munduruku (2006, FTD)	Estórias de jabuti: lendas indígenas reconto - Marion Villas Boas (2014, Florescer)	----------
As fabulosas fábulas de Iauaretê - Kaká Werá Jecupé (2007, Peirópolis)	Sapatos trocados: como o tatu ganhou suas grandes garras - Cristino Wapichana (2014, Paulinas)	----------
----------	Lendas indígenas - Antoracy Torpedo Araujo (2014, Editora do Brasil)	----------
----------	Estórias de jabuti - Marion Villas Boas (2014, Florescer)	----------
----------	O canto do uirapuru: uma história de amor verdadeiro - Tiago Hakiy (2015, Formato)	----------
----------	Piqui e uma aventura além da mata - Diléa Frate (2015, Nova Fronteira)	----------
----------	Apuka - Maria Júlia Maltese (2018, Editorial 25)	----------

----------	Crinquinim e o Convento da Penha - Reinaldo Santos Neves (2018, Formar)	----------
----------	Preta, parda e pintada - Helena Gomes (2018, Berlendis & Vertecchia)	----------
----------	Yvy Porã Porau e o rio de mel - Ângela Hofmann (2018, Mediação)	----------
----------	História dos índios do Brasil - Walmir Ayala (2018, Ediouro)	----------
----------	Uma amizade (im)possível: as aventuras de Pedro e Aukê no Brasil Colonial - Lilia Moritz Schwarcz (2019, Reviravolta)	----------
----------	Viagem ao mundo indígena - Luís Donisete Benzi Grupioni (2019, Berlendis)	----------
----------	Juntos na aldeia - Luís Donisete Benzi Grupioni (2019, Berlendis)	----------
----------	O segredo da chuva - Daniel Munduruku (2021, Ática)	----------

A LITERATURA INDÍGENA EM ASCENSÃO

O presente trabalho teve como objetivo refletir e analisar sobre a Literatura Indígena e Afrobrasileira no contexto das bibliotecas escolares, em particular, as obras que chegaram às unidades de ensino após a promulgação da Lei 11.645 de 2008, que tornou obrigatório o estudo da história e cultura indígena e afro-brasileira nos estabelecimentos de educação, visando promover a cultura, a luta, a valorização e representatividade cultural existente no território brasileiro. Buscou-se responder se tal legislação fomentou ou não a ampliação do acervo da literatura e narrativas indígenas nas escolas.

Para tal, foi feita uma pesquisa qualitativa, realizando um apanhado cronológico das legislações, somadas aos movimentos e ações sociais, que ao longo dos anos tiveram papel essencial na defesa e valorização da literatura, cultura e imaginário indígena. As regulamentações, possibilitaram a ressignificação da abordagem do tema nas escolas, promovendo a desmistificação da imagem do índio idealizado pelo olhar eurocêntrico, permitindo assim que os enredos contados nas literaturas representassem de forma mais fiel a cultura dos povos originários, estimulando também as obras escritas por autores indígenas.

Após análise do acervo de três bibliotecas escolares em municípios da Grande Vitória, foi possível concluir que houve sim o aumento na oferta de literatura indígena nas unidades após a obrigatoriedade de tratar sobre o tema nas escolas. Apesar do avanço, observamos que no que se refere ao número de obras escritas por autores indígenas nesses acervos ainda é limitado. Munduruku (2018), destaca que:

> Embora haja muito avanço a partir da sanção da lei, os professores ainda não têm muita informação e quase sempre repetem o que aprenderam quando eram estudantes, pois são vítimas de um sistema que sempre excluiu os povos indígenas. Nosso objetivo é que a cultura indígena saia do aspecto comemorativo e tenha um viés

> mais pedagógico e a literatura indígena é uma ferramenta importante neste processo de construção da identidade brasileira. (Munduruku, 2018, p. .55).

Dessa forma, a defesa pelo protagonismo indígena na literatura é uma arma de resistência à folclorização da cultura advinda dos povos originários, bem como a garantia de que os estudantes terão acesso a essas narrativas por meio das vozes dos próprios indígenas, mantendo viva a sua cultura.

REFERÊNCIAS

ADORNO, T. W. **Educação e emancipação**. Tradução de Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

AGUIAR, M. Â. da S.; FERREIRA, N. S. C. (Org.). **Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos.** 6. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

ALENCAR, J. de. **Iracema**. In ALENCAR, J. de. Obra Completa. Rio de Janeiro: Editora José Aguilar, 1959a, vol. III.

ALENCAR, J. de. **O guarani**. 20. ed. São Paulo: Ática, 1996.

BRASIL (1996). **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, p. 27833, 23 dez. 1996, [2024].

BRASIL (2014). Ministério da Educação. **Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação.** Edital PNBE Indígena 2014.

BRASIL (2015). Ministério da Educação**. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação.** Edital PNBE Indígena 2015.

BRASIL, **Parâmetros Curriculares Nacionais. Pluralidade cultural e orientação sexual**. Brasília, 1999.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2023].

BRASIL. Lei n. **11.645/2008**, de 10 de março de 2008. Altera a lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". Diário Oficial da União, Brasília, DF, 11 mar. 2008.

BRASIL. **Lei nº 10.639**, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. **Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE (2013)**. Edital PNBE Temático 2013. Brasília. Disponível em: <https://goo.gl/bzX9UT>. Acesso em: 8 set. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Guia de livros didáticos PNLD 2017: história**. Brasília: MEC, 2017. 142p. Disponível em: https:// www.fnde.gov.br/pnld-2017/. Acesso em: 27 de agosto de 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 28. Brasília, DF: Ministério da Educação, 12 de abr. 2024

BRASIL. Ministério de Educação. Portaria n. 1.061, de 30 de outubro de 2013. Institui a Ação Saberes Indígenas na Escola. Brasília-DF, 2013.

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 1, de 7 de janeiro de 2015

CAVALCANTI, T. F. S., and SILVA, A. **Os processos e critérios de escolha de livros didáticos de português: o que dizem os professores?** In: SOUZA, F. M., and ARANHA, S. D. G., orgs.

Interculturalidade, linguagens e formação de professores [online]. Campina Grande: EDUEPB, 2016,

CUNHA, M. C. da**. Índios no Brasil** – História, Direitos e Cidadania. São Paulo: Claro Enigma, 2013.

CUNHA, M. C. da; BARBOSA, S. R. (organizadores). **Direitos dos povos indígenas em disputa**. São Paulo: UNESP, 2018.

CUNHA, M. C. da; CESARINO, P. de N. (organizadores). **Políticas culturais e povos indígenas**. São Paulo: UNESP, 2016.

DIAS, G. **I-Juca Pirama**. In: TEIXEIRA, I. (org.) Multiclássicos épicos. São Paulo: Edusp, 2008.

DORRICO, J. **A estrutura do homem integrado à natureza como princípio da literatura brasileira contemporânea**. Espaço Ameríndio, Porto Alegre, v. 13, n. 2, p. 242-267, jul./dez. 2019.

FREIRE, P**. A importância do ato de ler**. 44ª ed. São Paulo, Cortez, 2011.

GOMES, N. L. **O movimento negro educador. Saberes construídos na luta por emancipação.** Petrópolis, RJ: vozes, 2017.

Grande Enciclopédia Larousse Cultural (1998). São Paulo: Nova Cultural, 2024

JECUPÉ, Kaká Werá. **A terra dos mil povos: história indígena do Brasil contada por índio**. Peirópolis-SP: 2020.

KOPENAWA, D; ALBERT, B. **A queda do céu**. Tradução de Beatriz Perrone-Moisés. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

KRENAK, A**. A vida não é útil**. São Paulo: Cia das Letras, 2020.

KRENAK, A**. Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Cia das Letras, 2020.

MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão.** São Paulo: Parábola, 2008

MARTINES JR, E. **Educação, cidadania e ministério público: o artigo 205 da constituição e sua abrangência.** São Paulo: Verbatim, 2013.

MINDLIN, B. **Crônicas despidas e vestidas**. São Paulo: Contexto, 2017.

MINDLIN, B. **Vozes da origem**. Seleção e narração Betty Mindlin e narradores Surui Pastier. São Paulo/Rio de Janeiro: Record, 2007.

MUNDURUKU, D. **Contos indígenas brasileiros**. São Paulo: Global, 2004.

MUNDURUKU, D. **O caráter educativo do movimento indígena brasileiro** (1970-1990). São Paulo: Paulinas, 2012. – Coleção Educação em Foco

MUNDURUKU, D. **O Karaíba**. São Paulo: Melhoramentos, 2018

OLIVEIRA, R. de. **A lenda do dia e da noite**. São Paulo: FTD, 2001.

RIBEIRO, B. G. **O índio na cultura brasileira.** Rio de Janeiro, 1987

SEGANFREDO, T. **Daniel Munduruku: "Eu não sou índio, não existem índios no Brasil".** Nonada Jornalismo, Porto Alegre, 21 de novembro de 2017.

SOUSA FILHO, S. M. de (2016). **Os processos formais e não formais de saberes e práticas dos Akwén-Xerente (Jê) na escola indígena**. In: ORTIZPREUSS, Elena; COUTO; Elza K. K. N. do; RAMOS, Rui Manuel (Org.). Múltiplos olhares em linguística e linguística aplicada. Campinas: Pontes. p. 121-134.

YAMÃ, Y. **Contos da floresta**. 1. Ed. São Paulo: Petrópolis, 2016.

EDUCAÇÃO PATRIMONIAL E HISTÓRIA LOCAL NO CURRÍCULO DO ESPÍRITO SANTO: REFLEXÕES SOBRE A VALORIZAÇÃO DA MEMÓRIA E IDENTIDADE COMUNITÁRIA[1]

Aline de Oliveira Torezani
Lorena Dornelas Marsolla
Simone Oliveira Thompson de Vasconcelos

INTRODUÇÃO

O ensino da história possibilita diferentes relações no tempo e no espaço, passando pela história mundial, regional e local. A história local pode ser compreendida como análise da história em pequenas regiões, em áreas municipais ou em regiões geográficas não extensas, trazendo um recorte daquela localidade (Buczenko, 2013). A inclusão da história local no currículo escolar, dessa forma, oferece ao estudante o entendimento da história que está em seu entorno, conectando-o com suas raízes e realidades cotidianas, tornando-o partícipe desse processo, como um sujeito histórico (Buczenko, 2013). Dessa forma, é possível desmistificar a ideia de que a história eurocêntrica (principalmente) se limita apenas aos grandes eventos e aos grandes homens. O contato dos alunos com narrativas e memórias que lhes são próximas possibilita uma abordagem inclusiva dos protagonistas da História que efetivamente fazem parte dos espaços estudados, permitindo que os estudantes encontrem sentido no conteúdo estudado (Marcelo, 2023).

[1] https://doi.org/10.51795/9786526521755621643

Nessa perspectiva, enfatizamos a Educação Patrimonial utilizada como ferramenta para a valorização da memória e identidade comunitária, destacando a complexidade da prática de preservação cultural, com raízes na Europa do final do século XVII e adotada no Brasil sob esta influência.

O termo Educação Patrimonial foi manifestado pela primeira vez pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (Iphan) no *Guia básico de educação patrimonial*. Publicado em 1999, o guia define educação patrimonial como um "processo permanente e sistemático de trabalho educacional centrado no Patrimônio Cultural como fonte primária de conhecimento e enriquecimento individual e coletivo" (Horta; Grunberg; Monteiro, 1999). Este guia teve como proposta fornecer um roteiro de orientação para os debates e estudos de educação patrimonial. Contudo, foram apontadas algumas críticas ao guia, tais como falta de reflexão teórica e conceitos, direcionamento a público restrito e a não abordagem da amplitude de bens culturais (Oliveira, 2019).

Posteriormente, no ano de 2007, foi editado o *Manual de atividades práticas de educação patrimonial*, com objetivo de apresentar atividades que possam ser desenvolvidas com crianças, jovens e adultos, a fim de provocar uma atitude favorável para com os bens culturais que fazem parte do Patrimônio Cultural Brasileiro (Grunberg, 2007). Adicionalmente, um documento mais recente foi lançado em 2014, o *Educação patrimonial: histórico, conceitos e processo*, que traz de reflexões e práticas que têm sido desenvolvidas ao longo dos anos, apresentando um histórico detalhado das políticas de preservação do patrimônio cultural, conceitos centrais e as metodologias utilizadas na educação patrimonial (Florêncio et al., 2014). O documento ainda ressalta a relevância de uma pedagogia dialógica que valorize a participação social, uma vez que considera os conhecimentos que os alunos já possuem e suas experiências sociais, atuando em um processo participativo e colaborativo.

Mais recentemente, a educação patrimonial foi abordada na Portaria nº 137/2016, publicada em 28 de abril de 2016, que

estabelece diretrizes de Educação Patrimonial no âmbito do Iphan e das Casas do Patrimônio e que tem como objetivo instituir um conjunto de marcos referenciais para a educação patrimonial enquanto prática transversal aos processos de preservação e valorização do patrimônio cultural. A portaria traz o conceito no qual entende-se por Educação Patrimonial os processos educativos formais e não formais, construídos de forma coletiva e dialógica, que têm como foco o patrimônio cultural socialmente apropriado como recurso para a compreensão sócio-histórica das referências culturais, a fim de colaborar para seu reconhecimento, valorização e preservação (IPHAN, 2016).

Entendemos que, no Brasil, a preservação do patrimônio cultural esteve fortemente ligada ao Estado e à ideologia nacionalista, o que resultou em uma seleção de patrimônios que refletia uma visão oficial da identidade nacional, frequentemente priorizando bens associados à arte colonial e à arquitetura católica (Tolentino, 2019). Recentemente, o conceito de patrimônio cultural se expandiu para incluir uma gama mais ampla de expressões culturais, valorizando os saberes, fazeres e tradições dos diversos grupos sociais que compõem nossa nação. Reconhecer e incluir as referências culturais de grupos historicamente marginalizados nos currículos escolares torna-se, dessa forma, uma peça fundamental para desafiar essa visão hegemônica e colonialista. Admitindo-se, contudo, o cuidado para não reforçar a visão hegemônica. A escolha do que é considerado representativo da memória e identidade coletiva pode, muitas vezes, excluir vozes e narrativas importantes (Tolentino, 2019). Portanto, é necessário adotar uma abordagem pedagógica mais inclusiva e crítica sobre o patrimônio cultural, que reconheça a diversidade e os diferentes contextos históricos e sociais dos diversos grupos que compõem a sociedade. Dessa forma, ao pensar o ensino de história local dentro do contexto da Educação Patrimonial, temos por finalidade, responder à seguinte questão: Como a história local, compreendida por meio da Educação Patrimonial, é trabalhada no currículo escolar do Espírito Santo? Como potencializar a valorização da memória e da

história local, favorecendo o sentimento de pertencimento do indivíduo em relação ao lugar onde vive, os tornando cidadãos mais conscientes e engajados?

Para responder a essas questões, utilizamos uma abordagem qualitativa, baseada em revisão bibliográfica e análise de documentos educacionais. Fundamentamos nossa pesquisa em teóricos como Circe Bittencourt (2008), que discute o ensino de história e de história local na formação da identidade dos estudantes, e Tomaz Tadeu da Silva (1999) em seus estudos sobre as teorias do currículo. Átila Bezerra Tolentino (2019) que, por sua vez, fornece uma análise crítica dos critérios de preservação do patrimônio cultural no Brasil, destacando a necessidade da inclusão de grupos historicamente marginalizados. Serão analisadas políticas públicas e diretrizes curriculares relacionadas à Educação Patrimonial, além de exemplos práticos de escolas que já implementaram essa abordagem.

HISTÓRIA LOCAL E EDUCAÇÃO PATRIMONIAL

A história local baseia-se no estudo de uma comunidade específica, enfatizando suas características sociais, culturais, políticas e econômicas. Ao privilegiar as experiências vividas por uma comunidade, esse conceito pretende valorizar a singularidade e a relevância dos acontecimentos que moldam a vida cotidiana dos indivíduos naquele espaço. Sendo assim, o estudo da história local é um ponto de partida para entender como as dinâmicas em nível global e nacional interferem de maneira particular em cada localidade, para obtermos uma visão mais contextualizada e detalhada dos eventos (Bittencourt, 2008).

A educação patrimonial, por sua vez, é entendida como uma prática pedagógica voltada para o reconhecimento, valorização e preservação do patrimônio material e imaterial. Essa abordagem de educação tem como finalidade conscientizar as gerações mais jovens sobre a importância de preservar a herança cultural local, desde construções históricas até tradições orais e costumes que

constituem a identidade coletiva de uma sociedade (Fonseca, 1997). Fonseca ainda destaca que a educação patrimonial precisa ser integrada ao ensino para que os estudantes possam se apropriar de sua história e, assim, desenvolver uma relação de cuidado e respeito com o passado da sua comunidade. Essa educação se dá através de atividades interdisciplinares, como visitas a locais históricos, monumentos e projetos de pesquisa, no qual os educandos são incentivados a entender o valor de sua história e comunidade como um legado a ser preservado.

Sendo assim, o estudo da história local através da educação patrimonial desempenha um papel central na construção da identidade comunitária. De acordo com Michael Pollak (1989), ao conhecer o passado de sua comunidade, os indivíduos conseguem entender melhor o presente, reconhecendo a relevância dos eventos que ocorreram no espaço em que vivem. A história local promove, dessa forma, o sentimento de pertencimento e reforça a conexão entre o indivíduo e comunidade, permitindo a construção de uma identidade coletiva baseada em tradições e memórias compartilhadas. Além disso, Pollak (1989) sugere que o estudo da história local contribui para a coesão social, já que fortalece o compromisso dos indivíduos com a preservação dos valores culturais e das memórias da sua comunidade. Esse processo de reconhecimento e valorização do patrimônio histórico local é fundamental para a continuidade das tradições.

Portanto, a inserção da história local no currículo escolar, com uma abordagem pedagógica crítica, reflexiva, é uma maneira de aproximar o conteúdo da realidade dos estudantes, tornando o aprendizado mais significativo e contextualizado. Assim, os indivíduos podem observar que a história não se limita a grandes eventos, mas também ocorre em seu entorno, envolvendo personagens e acontecimentos que estão presentes em suas vidas (Bittencourt, 2008).

MEMÓRIA E IDENTIDADE COMUNITÁRIA

Memória e identidade são conceitos interligados que desempenham um papel significativo na formação e manutenção das comunidades.

A memória é um fenômeno complexo que abrange tanto aspectos individuais quanto coletivos. Ela envolve a operação coletiva de selecionar e interpretar acontecimentos e narrativas do passado, sendo transmitida em diferentes contextos - como no âmbito familiar, em associações, em redes de sociabilidade política e em nações. A memória tem uma função essencial de manter a coesão interna de grupos sociais e de definir fronteiras sociais e sentimentos de pertencimento (Pollak, 1989). Não é, portanto, uma simples recuperação de fatos, mas uma construção que envolve a seleção, interpretação e valorização de eventos passados.

Identidade, por sua vez**,** relaciona-se com o pertencimento e o conjunto de características que definem um grupo ou indivíduo (Hall, 2003). É construída através de narrativas compartilhadas e práticas culturais que estabelecem o que significa fazer parte de uma determinada comunidade.

Ao inserirmos a Educação Patrimonial no currículo escolar, estamos dialogando com o passado de forma que, sem uma abordagem crítica, perpetuamos o apagamento das histórias locais e/ou das chamadas minorias. De acordo com Tolentino (2019), a preservação e seleção dos bens culturais se deram a partir de uma lógica colonial, que privilegia a cultura dominante - europeia. Tolentino salienta que "no Brasil, a prática preservacionista, seguindo a tendência europeia, está intimamente ligada à ideia de formação e afirmação do Estado-nação, bem como ao surgimento dos museus e de outras instituições de memória" (2019, p. 137). O projeto de Estado-nação, em seu sentido moderno, está intimamente ligado aos poderes das elites, que moldam os costumes e alijam o que julgam perturbadores da ordem. Sendo assim, para rompermos com a tradição dominante e excludente, enxergamos o currículo como ferramenta para resgatar e

reconfigurar a memória através da educação. Tolentino evoca a Paul Ricoeur ao afirmar que "a memória está a serviço da busca e da reivindicação de identidade" (2019, p. 139). Dessa forma, entendemos que a história local compreendida através da educação patrimonial proporciona aos indivíduos uma conexão com seu passado e com o progresso da comunidade no qual está inserido. Através do conhecimento da história local, os membros de uma comunidade podem compreender como os eventos passados moldaram seu ambiente, suas práticas culturais e as expectativas de futuro.

Portanto, a memória coletiva é a maneira pela qual os grupos sociais mantêm e transmitem suas experiências e conhecimentos históricos, moldando a cultura e a identidade ao longo do tempo. Assim, ajuda a preservar os bens culturais, como festas, rituais e práticas tradicionais, que são elementos chave para a continuidade da cultura. Ela também desempenha um papel na construção de um legado cultural que pode ser valorizado e revisitado pelas futuras gerações. Através da educação patrimonial, a memória coletiva se torna um recurso indispensável para a preservação da herança cultural e para a afirmação da identidade comunitária.

A EDUCAÇÃO PATRIMONIAL NO CURRÍCULO ESCOLAR

A história local, quando inserida no currículo escolar, age como uma ferramenta para promover a contextualização do ensino e aprendizagem, valorizando a identidade cultural e a memória coletiva. Isso possibilita uma conexão efetiva entre os indivíduos e os conteúdos estudados. De acordo com Tomaz Tadeu da Silva, "os Estudos Culturais permitem-nos conceber o currículo como um campo de luta em torno da significação e da identidade" (Silva, 1999, p. 134-135). O currículo, entendido como o conjunto de saberes, valores e práticas que estruturam o processo educativo, não é uma entidade neutra ou fixa, segundo o autor, mas resultado de escolhas e seleções influenciadas por fatores políticos, sociais e culturais. Dessa forma, ao pensarmos a inserção da história local no

currículo escolar, estamos apontando para uma educação que privilegia os saberes locais, de forma que os estudantes reconheçam e valorizem suas próprias culturas e tradições, tornando o ensino-aprendizagem mais significativo, eficiente e inclusivo.

Tomaz Tadeu da Silva ainda aponta que a teoria do currículo, conforme discutido na abordagem pós-estruturalista, não apenas descreve uma realidade preexistente, mas a produz ativamente (1999). Ou seja, ao selecionar e organizar os conteúdos a serem ensinados, o currículo contribui para a formação de subjetividades e identidades. Sendo assim, a história local permite a contextualização do conhecimento histórico, traz o indivíduo e sua cultura para o centro da questão e possibilita a visão de si mesmo como agente nos processos históricos. Essa perspectiva da história não apenas como fatos isolados, reservados aos "grandes homens" e datas comemorativas, bem elucidada por Tomaz Tadeu da Silva nas abordagens pós-críticas do currículo, permite o desenvolvimento crítico em relação ao mundo - o entorno e distante - e levanta questionamentos sobre as narrativas hegemônicas/oficiais, dando lugar às perspectivas diferentes e diferentes visões de mundo.

As teorias do currículo tradicionais tendem a focar na transmissão de conhecimentos considerados universais, frequentemente desconsiderando a especificidade dos contextos locais. Por outro lado, as teorias críticas e pós-críticas do currículo questionam essa visão ao destacar que o conhecimento escolar é uma construção social marcada por relações de poder (Silva, 1999). Incorporar e discutir a história local no currículo, nesse contexto, é uma forma de resistir à hegemonia de saberes eurocêntricos para promover uma educação mais inclusiva e plural, que respeite e valorize a diversidade cultural. Além disso, em uma perspectiva pós-crítica, a educação se torna um espaço de reflexão sobre a memória, o pertencimento e as relações sociais. Isso fortalece a consciência histórica dos indivíduos, possibilitando o entendimento de como o passado se relaciona com o presente e, potencialmente, orienta para o futuro (Cerri, 2011). Esse tipo de

abordagem curricular pode fomentar uma cidadania mais ativa e consciente, na medida em que os indivíduos se reconhecem como participantes e transformadores de sua própria realidade. O currículo, assim, vai além da simples organização de conteúdos; ele é um instrumento de construção de identidade e de subjetividade (Silva, 1999). Portanto, a história local no currículo escolar não é apenas uma inclusão de conteúdos regionais, mas uma estratégia pedagógica que contribui para a formação crítica e ética dos indivíduos.

Educação patrimonial no currículo do Espírito Santo

O Currículo do Espírito Santo foi elaborado fundamentando-se na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em documentos legais que legitimam as políticas públicas educacionais e nas especificidades do Espírito Santo, considerando os sujeitos que estão implicados na educação do território do estado (BRASIL, 2018). Na composição do currículo do Espírito Santo estão os temas integradores, que são temáticas a serem abordadas nas diferentes áreas da educação e em todas as modalidades de ensino básico. Além dos temas integradores propostos na BNCC, no currículo do Espírito Santo novos problemas e questões foram incorporadas, visando um olhar mais crítico e de acordo com as características de cada região, assim foram incluídos novos temas integradores, que são: Trabalho e Relações de Poder; Ética e Cidadania; Gênero, Sexualidade, Poder e Sociedade; Povos e Comunidades Tradicionais; Diálogo Intercultural e Inter-religioso; e Educação Patrimonial.

Os temas integradores conectam diferentes áreas do conhecimento e abordam questões que permeiam as vivências diárias dos indivíduos, ações no público, no privado e no cotidiano. Compreende aspectos além da dimensão cognitiva para incluir a formação social, política e ética. Esses temas devem ser vivenciados pelos estudantes em diversos espaços do cotidiano, valorizando as identidades culturais e sendo mais que apenas temas transversais ou multidisciplinares (SEDU, 2020).

O tema Educação Patrimonial no currículo do Espírito Santo é definido como:

> Uma gíria, afinar o cavaco, bater o tambor, contar um "causo" ou uma história de pescador, aquela velha construção, a receita de bolo de cenoura ou de uma boa moqueca, a feira, a rua, a cadeira, o quadro na parede, celebrações e manifestações folclóricas, uma paisagem, a velha canção de amor, de rap ou de ninar, o museu queimado. Tudo isso faz parte do patrimônio cultural brasileiro e do Espírito Santo. Por isso, demarca-se esse tema da Educação Patrimonial como fundamental para colaborar no reconhecimento, valorização e preservação por parte da sociedade atual (Sedu, 2020).

Os processos educativos dessa proposta devem promover a construção coletiva do conhecimento, utilizando o diálogo, a valorização da diversidade, o enfrentamento ao preconceito e às intolerâncias, bem como a ocupação ativa desses espaços. Além disso, é essencial disseminar noções amplas e significativas sobre o patrimônio histórico e cultural do Espírito Santo.

A educação patrimonial no currículo do Espírito Santo é contemplada nos currículos de educação infantil, educação fundamental e no ensino médio. No presente artigo, iremos abordar o currículo da educação fundamental e ensino médio, justificado pelo fato de as aplicações práticas pesquisadas para este artigo serem destas fases de ensino.

PERCURSO METODOLÓGICO

A presente pesquisa segundo sua finalidade prática é aplicada, ou seja, tem o propósito de resolver um problema, como apresentado na introdução. De acordo com o tipo de pergunta é bibliográfica, pois utiliza materiais como livros e artigos científicos. É qualitativa porque explora cenários que não podem ser descritos numericamente (Moreira; Caleffe, 2008).

O percurso metodológico foi construído inicialmente com a busca sobre os pilares do presente artigo (educação patrimonial,

currículo e currículo do ES) em livros de história, sociologia, pedagogia, didática, entre outros. Em um segundo momento foi realizada a revisão de literatura com a busca de artigos científicos e trabalhos acadêmicos recentes (dos últimos dez anos) a fim de dialogar com o estudado sobre o currículo ao longo de uma pós-graduação. A seguir, temos a descrição da busca e artigos selecionados.

No primeiro momento, foi realizada uma revisão de literatura, em publicações que abordassem a educação patrimonial no currículo do Espírito Santo. Utilizamos uma abordagem qualitativa, baseada em revisão bibliográfica e análise de documentos educacionais. Recorremos a autores como Circe Bittencourt (2008), que discute o ensino de história e de história local na formação da identidade, Tomaz Tadeu da Silva (1999), com estudos sobre teorias do currículo, e Átila Bezerra Tolentino (2019), que analisa a preservação do patrimônio cultural, destacando a inclusão de grupos marginalizados.

No segundo momento, a pesquisa se concentrou na análise de casos práticos de avaliação de metodologias aplicadas à educação patrimonial em escolas do Espírito Santo. Para isso, foram levantados trabalhos nas bases de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e do repositório da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Na busca, utilizou-se as palavras-chave 'educação patrimonial' e 'Espírito Santo', empregando o operador booleano 'AND' para assegurar que ambos os termos estivessem presentes nos resultados de forma simultânea. A pesquisa resultou em um total de nove trabalhos, com duplicidade em uma das bases. Dos quais, quatro trabalhos foram encontrados no repositório da UFES e cinco na base de dados da CAPES. Após o levantamento, três trabalhos foram selecionados com base em título e resumo, focando em estudos de caso que aplicaram metodologias de educação patrimonial em escolas do Espírito Santo.

Após a leitura, foram selecionados três trabalhos, que aplicaram metodologias de educação patrimonial em escolas do Espírito Santo, conforme apresentado na Tabela 01.

Tabela 01 - Trabalhos selecionados

Título do trabalho	Grupo de estudo	Referência
O ensino de história e educação patrimonial na educação básica: desafios e possibilidades.	Ensino fundamental – anos iniciais	Malverdes; Salim, 2021
Educação patrimonial: vivenciando os cinco passos da pedagogia histórico-crítica	Ensino fundamental – anos finais	Carvalho; Oliveira, 2014
Mediação e apropriação da arte urbana em Colatina: do inventário à relação afetiva	Ensino médio	Comério, 2023

Fonte: Elaborado pelas autoras para a pesquisa (2024).

O trabalho intitulado "O ensino de história e educação patrimonial na educação básica: desafios e possibilidades" (Malverdes; Salim, 2021) objetivou um diálogo entre a contribuição de novas fontes no processo de ensino aprendizagem e a contribuição da fotografia como ferramenta metodológica no ensino de história. Assim, compreender o uso da fotografia no processo de ensino aprendizagem, trazendo o aluno como produtor e investigador do seu próprio conhecimento histórico. A pesquisa foi desenvolvida com alunos do 5º ano de escola de ensino fundamental localizada no município da Serra, estado do Espírito Santo. Foi empregada a metodologia Imaginando (Lopez *et al.*, 2013), *que* permite um processo de compreensão dos conceitos trabalhados na medida em que representar uma definição em uma imagem exige o entendimento por completo do conceito a ser retratado, compondo-se de cinco passos: (i) discussão teórica com os alunos, embasada em bibliografia especializada, para atingir um nível comum de compreensão conceitual de termos específicos; (ii)

produção de imagens inéditas – e/ou reaproveitamento de imagens anteriores feitas pelos próprios participantes –, representativas de tais ideias e/ou conceitos; (iii) consolidação dos conceitos mediante discussão das imagens realizadas por todos (alunos e professores) em sala de aula; (iv) ajustes nas imagens ou produção de novas em função de tal debate; (v) elaboração de ficha descritiva e texto explicativo sobre cada imagem final, com vistas à documentação, criando um banco de imagens de uso não-comercial.

O planejamento das atividades envolveu uma discussão teórica sobre o conteúdo e conceito, acompanhada da exibição de um vídeo com imagens de patrimônios do estado do Espírito Santo obtidos da internet e uma visão geral da história do município de Serra. Após o vídeo, foi realizada uma dinâmica chamada *brainstorming*, na qual os alunos foram incentivados a refletir sobre o conceito de patrimônio. A primeira pergunta feita foi: "Para cada um de vocês, o que significa 'patrimônio'?" As respostas foram registradas em um quadro, com as seguintes palavras: construções, praia, praça, shopping e igrejas. Durante a dinâmica as palavras tinham relação com o patrimônio edificado, valorizando apenas as questões materiais do patrimônio. Assim, é necessário ser trabalhado temáticas de patrimônio material e imaterial são visíveis para a ampliação da potencialidade das abordagens de bens culturais mais próximos das realidades dos alunos.

Posteriormente foram realizados três encontros. A primeira aula de campo aconteceu no Sítio Histórico da Serra-Sede, com visitas aos locais: Museu Histórico da Serra, Casa do Congo, Igreja de Nossa Senhora da Conceição, praça central e estátua de Chico Prego. O objetivo era proporcionar aos alunos contato com o patrimônio cultural local, promover o reconhecimento da identidade comunitária e oferecer uma oportunidade de mediação para a produção de fotografias. No segundo encontro, houve visita orientada ao centro histórico da Serra-Sede onde os alunos puderam fotografar os locais de memória, e cada aluno escolheu uma foto mais representativa da visita e apresentar na próxima aula. A experiência foi enriquecedora, resultando em uma forte

conexão dos alunos com a história local. Um dos destaques foi o relato de uma aluna, que levou sua família para conhecer os locais visitados, mostrando o impacto positivo da atividade. No terceiro encontro, os alunos apresentaram as fotos tiradas durante a visita ao patrimônio da Serra-Sede, e os resultados superaram as expectativas, segundo os autores da pesquisa. Ao todo, 22 imagens foram selecionadas, com a maioria retratando o patrimônio arquitetônico e a estátua de Chico Prego, que foi escolhida por 45% dos alunos devido à forte conexão com sua história. Essa estátua é uma homenagem a Francisco Prego, um dos líderes da Revolta dos Escravizados de Queimados, em 1849, um símbolo de luta pela liberdade e resistência contra a escravidão no Espírito Santo.

A análise das fotografias demonstrou que o valor atribuído aos objetos não está apenas neles, mas nos significados que as pessoas lhes conferem. Isso reflete a ideia de que o patrimônio é construído e interpretado a partir das experiências e vivências dos indivíduos, que enfatizam o papel das relações sociais e culturais na construção dos significados. A fotografia foi tratada como uma fonte histórica e cultural, permitindo múltiplas interpretações e diálogos entre o fotógrafo e o observador.

Os autores acrescentam que o uso da fotografia se destacou na pesquisa, ajudando a compreender o ensino de história e a aprendizagem dos alunos por meio de diferentes fontes. O uso da fotografia nesse contexto facilita a organização e compreensão dos conteúdos, atuando como uma ferramenta comunicativa capaz de transmitir mensagens de forma clara e sob diferentes perspectivas. A metodologia utilizada imaginando revelou-se eficaz, inserindo os alunos como protagonistas no processo de construção do conhecimento. O desenvolvimento do conceito de patrimônio, presente na vida dos alunos, incentivou a investigação dentro e fora da sala de aula. A fotografia, além de organizar e comunicar conteúdos, ressignifica o objeto estudado, sendo um poderoso instrumento de construção de conceitos no ensino. A pesquisa mostrou que a alfabetização visual facilita o aprendizado e amplia as possibilidades de interpretação histórica.

O segundo estudo, intitulado "Educação patrimonial: vivenciando os cinco passos da pedagogia histórico-crítica" (Carvalho; Oliveira, 2014), foi realizado com alunos do 9º ano de uma escola de ensino fundamental localizada no município de Vila Velha, estado do Espírito Santo, no ano de 2013. O trabalho descreve a sequência didática de educação patrimonial segundo Gasparini (2012), fundamentando-se nos cinco passos da pedagogia histórico-crítica: prática social inicial, problematização, instrumentalização, catarse e prática social final. As cinco etapas caracterizam-se a seguir:

1) Prática Social Inicial: Nesta etapa ocorre o contato inicial com o tema a ser estudado, no qual são estabelecidos os objetivos a serem alcançados, considerando as necessidades dos alunos e a realidade sociocultural, contribuindo para a formação de cidadãos conscientes, críticos e participativos. Esta etapa teve como objetivos estabelecer a importância da preservação dos patrimônios culturais do município, o conhecimento do que é patrimônio, apresentar diferenças e importância entre patrimônio material, imaterial e ambiental, bem como seus exemplos.

2) Problematização: Etapa em que ocorre a transição entre a prática e a teoria, em que o professor elabora questões de debate acerca de situações problemas que precisam ser resolvidas, classificando estas perguntas em diversas dimensões, a exemplo: Histórica: Como foram construídos esses patrimônios? Ao longo da história o homem destruiu ou modificou os patrimônios do município? Social: Por que é necessário o equilíbrio do homem com os patrimônios locais? Como o homem interage com estes patrimônios? Econômica: De que forma esses patrimônios contribuem com a renda da população e traz lucros para o município? Religiosa: De que forma a igreja tem influência sobre estes patrimônios?

3) Instrumentação: A fase de instrumentalização envolve a utilização de ferramentas teóricas e práticas para resolver problemas identificados na prática social, onde o professor implementa ações didático-pedagógicas para a construção do

conhecimento, e os alunos reelaboram suas concepções cotidianas, apropriando-se de conceitos científicos. Nessa fase, foram realizadas atividades como exposições orais, apresentações de slides sobre patrimônio, debates, jogos, confecção de fantoches, aulas de campo e produção de relatórios e vídeos. Além disso, visitas de campo também foram realizadas a fim promover a vivência dos alunos sobre o conteúdo desenvolvido na sala de aula, reforçando a aprendizagem. As visitas aconteceram em dois dias, em abril de 2013, em que os alunos exploraram os Patrimônios imaterial, material e ambiental do município de Vila Velha-ES, como o Congo da Barra do Jucu, Gruta do Frei Pedro Palácio, Museu Homero Massena, Casa da Memória, Igreja do Rosário, Convento da Penha e Parque do Morro da Manteigueira. Durante as aulas de campo, os estudantes produziram vídeos, fotos e relatórios. As visitas incentivaram reflexões sobre as ameaças aos patrimônios, promovendo criticidade e discussão sobre sua preservação.

4) Catarse: Nesta etapa o aluno sintetiza e manifesta o que aprendeu, tanto teórica quanto praticamente. Esse momento representa a conclusão do processo educativo, onde o estudante demonstra como o conteúdo assimilado tem significado em sua vida e seu potencial para promover mudanças sociais. A avaliação ocorre de forma contínua e pode ser informal, com expressões espontâneas, ou formal, através de atividades em que os alunos expressaram essa síntese por meio de jogos, fantoches, teatro, autoavaliações e relatórios das aulas de campo.

5) Prática social final: é o ponto culminante da Pedagogia Histórico-Crítica, em que os alunos retornam à prática social, agora modificada pela aprendizagem, assumindo uma postura consciente e transformadora. Para promover a conscientização, os alunos criaram um jornal para sensibilizar a comunidade escolar. A sequência didática integrou diferentes disciplinas e, após sua aplicação, foi validada por pares, incluindo a equipe pedagógica da escola. Essa validação ajuda a adaptar o plano de ensino e as

práticas educativas, permitindo que o professor refine seus saberes profissionais.

Neste trabalho, os autores destacam que a sequência didática baseada na Pedagogia Histórico-Crítica proporcionou uma aprendizagem satisfatória, com alunos motivados e participativos, evidenciando a transição do conhecimento prévio para a construção crítica de saberes. A abordagem interdisciplinar, envolvendo as disciplinas arte, geografia, história, ciências, informática e português, fomentou reflexões sobre educação cidadã, desenvolvimento do pensamento crítico e valorização dos patrimônios do município de Vila Velha - ES. Os alunos identificaram o descaso com o patrimônio histórico e a falta de envolvimento dos jovens. A proposta de Educação Patrimonial Crítica busca engajar os alunos de forma natural, valorizando a diversidade e a inclusão de diferentes tradições, em oposição à visão tradicional focada nos grupos dominantes. A implementação de políticas públicas é essencial para democratizar o patrimônio, permitindo uma participação ampla e consciente na preservação cultural.

No terceiro trabalho, intitulado "Mediação e apropriação da arte urbana em Colatina: do inventário à relação afetiva" (Comerio, 2023), foram investigadas as relações de afeto como estratégias de pertencimento dos monumentos urbanos na cidade de Colatina, estado do ES, através do processo de ensino-aprendizado das artes associado à educação patrimonial e a ludicidade que se constroem entendidos como memória social. O trabalho foi desenvolvido no ano de 2023 com alunos do 3º ano do ensino médio de escola estadual da cidade de Colatina-ES, em várias etapas. Inicialmente, foi realizado preenchimento de formulário para verificar o conhecimento dos alunos sobre os monumentos urbanos da cidade de Colatina-ES. A partir dos resultados, foi elaborada sequência didática através da mediação no ensino patrimonial na formação do conhecimento sobre arte pública, com apresentação dos monumentos da cidade com uso de slides, informativos e acesso ao site Arte Pública Capixaba, site

que possui levantamento dos monumentos artísticos e sua história catalogados pelo Laboratório de Pesquisa e Arte da Universidade Federal do Espírito Santo (LEENA - Ufes).

Um segundo momento cada aluno, após realizar pesquisa virtual no site, selecionou um monumento artístico que julgou de maior interesse e teve acesso à ficha física da obra, contendo informações e aprofundamento histórico. Posteriormente, os alunos descreveram sobre a obra escolhida e foram convidados a representar em desenho os monumentos observados no trajeto de sua casa à escola. A partir desta atividade, os alunos foram provocados a registrarem por meio de fotos os monumentos observados no trajeto e a postar a foto no diário de aula utilizando a plataforma virtual Padlet. A plataforma Padlet foi utilizada como mural interativo e colaborativo, onde o aluno fez a contribuição por fotos e informações do monumento registrado. Na finalização das atividades, foi aplicado formulário aos alunos para avaliar se os estudantes se apropriaram do vocabulário urbano, da história, da localização das obras e informações passadas nas aulas. Após aplicação do formulário, ocorreu debate sobre o descaso e desconhecimento da comunidade e do poder público sobre a arte urbana.

A partir das atividades propostas, foi verificado que na pesquisa inicial acerca do conhecimento dos alunos sobre arte urbana, através do formulário, que os alunos conheciam apenas alguns monumentos da cidade, porém não conheciam a história e importância destes monumentos e desconheciam alguns monumentos situados próximos à escola. Além disso, certos alunos relataram que já depredaram monumentos por acharem que são insignificantes para a cidade.

Para a realização das atividades, o autor citou algumas dificuldades encontradas, como: acesso aos computadores da escola com internet, visto que o laboratório de informática estava em manutenção. Entretanto, a atividade foi realizada utilizando celulares dos próprios alunos e computadores de suas casas.

Os autores destacam que este projeto contribuiu significativamente para o fortalecimento da educação patrimonial e cultural no município de Colatina-ES, ao alfabetizar o "olhar" dos estudantes por meio da mediação docente e de atividades planejadas sobre Arte Pública. A pesquisa demonstrou que, ao integrar as obras de arte urbana no currículo escolar, foi possível despertar sentimentos de pertencimento, identidade e memória coletiva, promovendo um diálogo entre os alunos e a cultura local. Os dados mostraram que a maioria dos estudantes apreciou o aprendizado sobre as obras da cidade, o que gerou interesse em ampliar o conhecimento patrimonial e valorizou o espaço urbano, possibilitando intervenções sociais e culturais futuras.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A implementação da educação patrimonial nas escolas tem mostrado grande potencial para promover a valorização da história local, mas também enfrenta desafios consideráveis. Um dos principais obstáculos é o desconhecimento e falta de valorização por parte dos estudantes e da comunidade local.

No caso de Comério (2023), por exemplo, foi revelado que muitos estudantes não conheciam a história dos monumentos urbanos de sua cidade, além de alguns até os terem depredado por considerá-los insignificantes. Isso indica um grande desconhecimento do patrimônio, o que demanda uma educação que rompa com essa indiferença. Outro desafio destacado por Comério foi a limitação de recursos e infraestrutura que os alunos enfrentaram devido ao acesso restrito à internet e a computadores, sendo necessário usar celulares pessoais e equipamentos domésticos para realizar as atividades. Além disso, o tempo limitado para trabalhar o conteúdo nas escolas dificulta o aprofundamento das discussões e práticas relacionadas ao patrimônio.

No entanto, a apropriação afetiva do patrimônio também se mostrou benéfica. Os alunos de Colatina, ao registrarem as obras de arte urbana e de analisarem as mesmas, desenvolveram um

sentimento de pertencimento e identidade com os monumentos, que anteriormente eram desconhecidos ou desvalorizados. A atividade ajudou a despertar um olhar mais atento e respeitoso para o patrimônio urbano, com uma transformação nas atitudes dos alunos em relação à preservação e valorização do que é local.

Apesar dos desafios, os benefícios da educação patrimonial são significativos, especialmente no que diz respeito ao reconhecimento e valorização da memória coletiva. No estudo de Malverdes e Salim (2021), a utilização da fotografia como ferramenta metodológica ajudou os alunos a se perceberem como protagonistas no processo de construção do conhecimento, o que contribuiu para o desenvolvimento de uma identidade crítica em relação ao patrimônio cultural local.

Ademais, a educação patrimonial, ao integrar a história local no currículo, não só fortalece a memória coletiva, mas também estimula uma reflexão crítica sobre a sociedade e a cultura local, como observado no estudo de Carvalho e Oliveira (2014), onde a metodologia baseada na Pedagogia Histórico-Crítica incentivou os alunos a refletirem sobre a preservação dos patrimônios e suas influências sociais, econômicas e culturais que envolvem esses bens.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao considerar a importância da história local e da educação patrimonial no currículo escolar, percebemos como essas abordagens promovem uma conexão mais profunda entre os estudantes, suas comunidades e o contexto em que vivem, proporcionando uma educação mais contextualizada, no qual o estudante pode reconhecer seu papel enquanto agente histórico. Esse processo de aprendizado não só amplia a compreensão dos indivíduos sobre o passado e as transformações históricas que moldaram o ambiente em que vivem, como também fortalece o sentimento de pertencimento e de identidade coletiva.

A inserção e a discussão da história local no currículo, especialmente a partir de uma perspectiva pós-crítica, possibilita o

rompimento com narrativas hegemônicas, ao mesmo tempo em que legitima e valoriza saberes e tradições locais. Assim, a história local se apresenta como uma ferramenta para a construção de uma educação plural. O currículo deixa de ser um mero conjunto de conteúdos e passa a ser um espaço de formação identitária e subjetiva. Isso não só fortalece o vínculo com a história e a cultura locais, mas também fomenta uma educação que promove o respeito e a preservação da memória.

No Espírito Santo, o estudo da educação patrimonial no currículo elaborado pela Secretaria de Educação revela a importância dessa abordagem para o fortalecimento da identidade cultural. Ao integrar temas como patrimônio material e imaterial no currículo, o Espírito Santo propõe uma educação que ultrapassa a linha do aprendizado teórico e incentiva o envolvimento dos estudantes com os aspectos históricos e culturais. As práticas analisadas ilustram perfeitamente como as metodologias voltadas para a educação patrimonial possibilitam a valorização e a compreensão do patrimônio. Essas experiências promovem um entendimento mais profundo do conceito de patrimônio como um elemento vivo e dinâmico. A metodologia utilizada permitiu que os indivíduos se tornassem protagonistas no processo de ensino-aprendizagem, e promoveu a reflexão sobre as transformações sociais e culturais que permeiam seus contextos locais. Sendo assim, a valorização do patrimônio local promoveu, em cada caso, o desenvolvimento de laços afetivos com os elementos culturais da região, fortalecendo a memória coletiva. Acreditamos que as práticas voltadas para a educação patrimonial se mostraram eficazes na conscientização dos estudantes sobre a importância da preservação dos bens culturais. Portanto, o currículo capixaba, ao integrar a educação patrimonial, cumpre um papel importante na formação de indivíduos mais conscientes e engajados com a memória e o patrimônio cultural do Espírito Santo.

REFERÊNCIAS

BITTENCOURT, Circe. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. 11ª ed. São Paulo: Cortez, 2008.

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

BUCZENKO, Gerson Luiz. História local e identidade: o ensino de história nos anos iniciais. **Revista do XXVII Simpósio Nacional de História de Conhecimento Histórico e Diálogo social**, Natal, RN, p. 1-17, 2013.

CARVALHO, Michele Pires; OLIVEIRA, Eduardo Augusto Moscon. Educação patrimonial: vivenciando os cinco passos da pedagogia histórico - crítica patrimonial. **Revista Eletrônica Debates em Educação Científica e Tecnológica**, v. 04, p. 28–50, 2014.

CERRI, Luis Fernando. **Ensino de história e Consciência histórica**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2011.

CHAUÍ, M. **Convite à filosofia**. São Paulo: Editora Ática, 2000.

COMÉRIO, ELOIZA. **Mediação e apropriação da arte urbana em Colatina:** do inventário à relação afetiva. 2023. 1–129 p. Universidade Federal do Espírito Santo - UFES, 2023.

FLORÊNCIO, Sônia Rampim et al. Educação Patrimonial: histórico, conceitos e processos. **IPHAN:** Museu Imperial, n. 2ª, p. 65, 2014.

FONSECA, Maria Cecília Londres. **O Patrimônio em Processo:** trajetória da política federal de preservação no Brasil. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1997.

GASPARIN, J.L. **Uma didática para a pedagogia histórico-crítica.** 5.ed. ver., 2. reimpr. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

GRUNBERG, Evelina. **Manual de atividades práticas de educação patrimonial.** IPHAN ed. Brasília, DF: [s.n.], 2007.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 7.ed. Rio de Janeiro: Editora DP&A, 2003.

INSTITUTO DO PATRIMÔNIO HISTÓRICO E ARTÍSTICO NACIONAL. *Educação patrimonial: histórico, conceitos e processos*. Brasília, DF: Iphan, 2014.

IPHAN - Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional. **Portaria nº 137, de 28 de abril de 2016.**

LOPEZ, A.P.A. et al. Imaginando: imagens-conceito de termos arquivísticos. **Revista do Colóquio**, v. 3, n. 5, p. 203-213, dez. 2013.

MALVERDES, Clara Zandomenico; SALIM, Maria Alayde Alcantara. O ensino de história e educação patrimonial na educação básica: desafios e possibilidades. **Revista Contexto & Educação**, v. 36, n. 115, p. 341–359, 22 nov. 2021.

MARCELO, Cristiane Maria. Teoria e prática no ensino da história local: oficinas didáticas sobre a História do Piauí. **Caminhos da educação diálogos culturas e diversidades**, v. 5, n. 1, p. 01-17, 2023.

MOREIRA, H.; CALEFFE, L. G. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador**. 2 ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008

OLIVEIRA, Cléo Alves Pinto de. Educação patrimonial no Iphan: análise de uma trajetória. **Revista CPC**, v. 14, n. 27esp, p. 32–54, 30 ago. 2019.

POLLAK, Michael. Memória, esquecimento, silêncio. *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, v. 2, n. 3, p. 3-15, 1989.

SEDU - Secretaria da Educação do Estado do Espírito Santo. **Currículo ES 2020**. Vitória - ES, 2020.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos e identidade:** uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

TOLENTINO, Átila Bezerra. Educação patrimonial e construção de identidades: diálogos, dilemas e interfaces. **Revista CPC**, São Paulo, Brasil, v. 14, n. 27esp, p. 133–148, 2019.

SOBRE OS AUTORES

AISLE COSME APRÍGIO
Graduada em Técnico de Logística pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo (Ifes), em 2014. É graduada em Licenciatura Plena em Pedagogia pela Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes), em 2023. Pós-graduada em Especialização em Currículo e Ensino na Educação Básica pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo (Ifes), em 2024 e atua profissionalmente na área de Educação como Assistente Pedagógico no Colégio Salesiano Nossa Senhora da Vitória (ES).
https://orcid.org/0009-0008-0939-0814
aisleaprigio@gmail.com

ALDA MAGALHÃES STEIN MARTINS PAES
"Pedagoga pela Universidade Vila Velha e pós-graduada em Educação Inclusiva e Especial pela Faculdade Cristo Rei e em Ludopedagogia pela Faculdade Venda Nova do Imigrante; também é especialista em Currículo e Ensino na Educação Básica pelo Instituto Federal do Espírito Santo. Entusiasta por estudar e desenvolver estratégias de ensino para que a educação não seja limitada ao ambiente escolar, mas expandida para além dos muros das escolas.
http://lattes.cnpq.br/4913132196201220
0000-0002-19536695
aldamsmp@gmail.com

ALDIERIS BRAZ AMORIM CAPRINI
Pós- Doutor em Educação pela USP, Doutor em Educação (Currículo) pela PUC/SP, Mestre em História pela Universidade Federal do Espírito Santo e Graduado em História pela Faculdade

São Camilo-ES. Professor do Instituto Federal do Espírito Santo (Ifes). Atua na linha de Pesquisa "Formação de Professores e Relações Étnico-Raciais".
http://lattes.cnpq.br/7365705316481729
https://orcid.org/0000-0003-0431-4691
aldieris.caprini@Ifes.edu.br

ALEX MÜLLER AMORIM
Possui licenciatura em Matemática pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo (2021) e especialização em Gestão Aplicada à Política pelo mesmo instituto (2022). Atualmente, exerce o cargo de professor de matemática na Secretaria de Educação do Estado do Espírito Santo.
http://lattes.cnpq.br/4053415719980350
https://orcid.org/0009-0006-1565-8958
amorim.alexm@gmail.com

ALICE HELENA CAMPOS PIERSON
Professora Associada da Universidade Federal de São Carlos e do Programa de Pós-Graduação em Educação da mesma instituição. Graduada em Física possui mestrado em Ensino de Ciências (modalidade Física) e doutorado em Educação ambos pela Universidade de São Paulo. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em ensino de Ciências, atuando principalmente na formação inicial e continuada de professores. Desenvolve pesquisas abordando as relações Ciência Tecnologia e Sociedade na Educação Científica, Educação Científica Crítica e Ciência como cultura.
http://lattes.cnpq.br/3749421379531019
0000-0002-5418-3418
apierson@ufscar.br

ALINE DE OLIVEIRA TOREZANI
Graduada em Artes Visuais pela Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes), pós-graduada em Educação e Artes pela Faculdade Multivix, Pós-graduada em Currículo e ensino na Educação Básica

pelo Instituto Federal do Espírito Santo (Ifes). Bolsista AT Nível Superior FAPES Edital Universal - N 28/2022.
http://lattes.cnpq.br/6195758817113930
https://orcid.org/0009-0001-8927-5638
alinetorezani@gmail.com

ALINE SOUZA DE LIMA
Doutoranda em Estudos Linguísticos na Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes), Mestre em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes). Especialista em Tecnologia Educacional pela Universidade Cândido Mendes, Bacharela e Graduada em português-inglês pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Graduada em Língua Espanhola pela Universidade Estácio de Sá. Atualmente é professora de Inglês e Tecnologia Educacional da Prefeitura Municipal de Vila Velha e Tutora do Curso de Graduação em Letras pelo Instituto Federal do Espírito Santo (Ufes).
http://lattes.cnpq.br/0407298256550496
0000-0002-8492-9540
alinerj27@yahoo.com.br

ANA CAROLINE DA SILVA VELOSO
Formação em Pedagogia e Tecnólogo em Recursos Humanos. Especialização em Neuroaprendizagem e Práticas Pedagógicas e Currículo e Ensino na Educação Básica. Natural de Juiz de Fora-MG.
0009-0000-5749-8063
velosocarol1@gmail.com

ANA PAULA ROCHA ENDLICH
Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Federal do Espírito Santo (2008), mestrado em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo (2014) e doutorado em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo (2019). Possui experiência como docente na educação infantil. Atualmente é pedagoga do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo,

tendo como temas de pesquisa principais os seguintes: linguagem, avaliação padronizada, trabalho docente e políticas públicas.
http://lattes.cnpq.br/3683447077665899
0000-0003-4384-9250
anapaulaend@hotmail.com

ANGELA TEREZA PIRES SONEGHETT
Graduada em Licenciatura Plena em Pedagogia pela Universidade Paulista (UNIP), em 2022, pós-graduada em Especialização em Currículo e Ensino na Educação Básica pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo (Ifes), em 2024 e atua profissionalmente na área de Educação como Suporte Pedagógico na Prefeitura Municipal de Vila Velha (PMVV), no Espírito Santo.
http://lattes.cnpq.br/6181717073743982
https://orcid.org/0009-0008-4343-1173
angelatpires@gmail.com

ANIKE ARNAUD
Licencianda em Química pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), mestre e doutora em Ciências, modalidade Ensino de Química, pela Universidade de São Paulo (USP). Professora Visitante de Ensino de Química na Universidade Estadual de Santa Cruz. Atua nas áreas de Ensino de Química, Currículo e Políticas Públicas Educacionais, como docente do quadro permanente no Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática (PPGECM) da Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC).
http://lattes.cnpq.br/2371335311326839
https://orcid.org/0000-0001-9045-7319
anikearnaud@gmail.com

BÁRBARA RODRIGUES BARCELOS
Atuo na educação Básica como professora de educação física no ensino infantil. São muitos os desafios de atuar na educação, mais apesar das dificuldades, ainda acredito em uma educação pública

e de qualidade. Sempre estudei em escola pública e busco por uma escola democrática, onde as crianças têm o direito de ser ouvidas e acolhidas. Acredito que por meio da pesquisa acadêmica, somos capazes de trazer tona a realidade do chão da escola, problematizando suas limitações e possibilidades.
http://lattes.cnpq.br/3065093359666117
009-0006-5461-4464
barbararodbarcelos@gmail.com

BRUNA SILLER SERBATE
Graduada em pedagogia pela UNIUBE, pós-graduada em Gestão Escolar integrada; Práticas Pedagógicas; Alfabetização e Letramento e agora em Currículo e Ensino na Educação Básica, pelo Ifes/Unac. Sou apaixonada pela Alfabetização.
https://lattes.cnpq.br/9093845110665458
https://orcid.org/0009-0004-8418-6814
bruna_fredson@hotmail.com

CAMILA DOS REIS MORGADO AMORIM
Possui Licenciatura em Letras - Português e francês pela Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes, 2015), Licenciatura em Teatro pela Universidade de Brasília (UnB, 2024), Especialização em Educação Especial pela Faculdade de Vitória (2024) e em Currículo e Educação Básica pelo Instituto Federal do Espírito Santo (Ifes, 2024). É técnica em Multimeios Didáticos pelo Ifes (2022) e atriz pela Escola Técnica Municipal de Teatro, Dança e Música (FAFI, 2018). Atua como professora há 8 anos nas redes públicas municipais e estadual do Espírito Santo, com experiência nas áreas de Língua Portuguesa, Literatura, Arte e Educação Especial.
http://lattes.cnpq.br/2533663370699624
camila_rlq@hotmail.com

CAMILA DUARTE FERNANDES MORAES
Graduada em Matemática pela Serravix desde 2011/1, atuo como professora da rede pública há 14 anos, sou casada a 22 anos e tenho uma filha pequena de 3 anos.
https://lattes.cnpq.br/4445873523961540.
https://orcid.org/0009-0003-2616- 3887
cdfmarj19@gmail.com

CAROLINA MOTA GOMES
Graduada em Engenharia Civil e Matemática, além de especialista em Docência para a Educação Profissional e Tecnológica e em Currículo e Ensino na Educação Básica pelo Instituto Federal do Espírito Santo (Ifes). Atuou na prefeitura de Vitória, Espírito Santo, onde lecionou Matemática e Educação Tecnológica para turmas do 6º ao 9º ano. Durante essa experiência, liderou projetos de impacto que marcaram sua trajetória. Atualmente, sou Analista de Formação no Ensina Brasil, onde atuo no desenvolvimento de professores participantes do programa. Minha atuação inclui gestão de projetos, análise de resultados, facilitação de formações presenciais e online, e articulação com parceiros formativos.
https://lattes.cnpq.br/4680215679193542
https://orcid.org/0009-0007-9194-6609
caroliina.moota@gmail.com

CASSIANO LOUZADA
Mestre em Ciência Florestal pela Universidade Federal de Viçosa, graduado em Engenharia Florestal e Licenciatura em Matemática. Iniciou sua carreira como docente em 2003. Já trabalhou como professor do ensino superior em instituições públicas e privadas, atualmente é professor de matemática do ensino básico na rede estadual do Espírito Santo.
http://lattes.cnpq.br/5629535889594585
https://orcid.org/0009-0005-4384-3029
cassianolouzada@gmail.com

CLARISSE OLIVEIRA DA ROCHA FONTAN
Mestra em Ensino de Humanidades (Ifes); Orientadora; Professora e Pedagoga da rede municipal de educação de Vitória, ES. Pesquisadora na área de política educacional de formação docente, atuando na rede básica de ensino e também em cursos de formação continuada de professores no nível de graduação e pós-graduação.
http://lattes.cnpq.br/7444439854879644
https://orcid.org/0009-0001-3563-8691
clarissefontan2015@gmail.com

DANIELA CARVALHO PIMENTA
Nascida em Januária, Minas Gerais, Daniela Carvalho Pimenta é segunda filha de seis irmãos e formou-se em Letras espanhol. Após o nascimento de seus filhos, passou a se interessar por Pedagogia, buscando aprofundar seus conhecimentos. Sua mãe pedagoga construtivista e seu pai entusiasta por matemática, influenciaram seu amor pelos livros e pela educação. Desde a infância, foi inspirada pelos ensinamentos de Jesus Cristo, cultivando empatia e respeito pelos outros. Sua paixão pela literatura é refletida em seu artigo, que explora suas influências literárias e autores que a inspiraram. Para Daniela, a literatura é um meio de conexão com o mundo e uma forma de autoconhecimento e aprendizado. Escrever é um processo de transformação de ideias em palavras, compartilhando experiências e reflexões com os outros. Este artigo reflete sua dedicação à escrita e ao universo literário que a inspira.
http://lattes.cnpq.br/0354566013042881
https://orcid.org/0009-0005-6678-1377
danielacpimenta2012@gmail.com

DIEGO DO PRADO VENTORIM
Doutorando em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) e Mestre em Biotecnologia pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Bacharel e Licenciado em Ciências Biológicas (UFES). É Técnico em Assuntos Educacionais do Instituto Federal do Espírito Santo (Ifes) lotado na Coordenadoria

de Gestão Pedagógica. Possui experiência em Educação Profissional, Educação CTSA e Educação a Distância - tecnologias educacionais e design educacional.
http://lattes.cnpq.br/8218417340539986
https://orcid.org/0000-0002-1022-5719
diego.pventorim@gmail.com

DOUGLAS MENEGUITTI DUTRA CALDEIRA
Professor Educação Básica Pública do Estado do Espírito Santo, Licenciatura Plena em Filosofia, Centro Universitário Salesiano, Vitória, Espírito Santo.
https://lattes.cnpq.br/2877620217772323
0009-0009-6818-7987
douglas.meneguitti@gmail.com

ELIANA DE DEUS SOBRINHO
Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes, 2022). Especialista em Ensino da Matemática para o Ensino Médio: Matemática na Prática (Ufes, 2017). Especialista em Coordenação Pedagógica (Ufes, 2015). Graduada em Matemática pela Fundação Universidade do Tocantins (UNITINS, 2010). Graduada em Pedagogia com Habilitação em Supervisão Escolar e Orientação Educacional pela Faculdade de Domingos Martins (FDM, 2003). Professora e Pedagoga do Ensino Fundamental – anos finais, com experiência em Formação de Professores. Atualmente é pedagoga e Coordenadora do Polo da Universidade Aberta do Brasil em Domingos Martins – ES. Membro do Grupo de Pesquisa (CNPq) Culturas, Parcerias e Educação do Campo. Membro do Grupo de Pesquisa em Educação do Campo do Espírito Santo (GEPECES).
https://lattes.cnpq.br/5169036031339816
0000-0003-4269-9430
elianasobrinho.numeros@gmail.com

FELIPE CONTREIRO AZEVEDO
Graduado em Ciências Contábeis, complementação pedagógica com habilitação em Matemática, Auditor Fiscal de Tributos na Prefeitura Municipal de Marataízes, professor de matemática em uma escola privada e professor de Educação Técnica Profissionalizante em uma escola estadual.
http://lattes.cnpq.br/6074221595664805
0009-0005-2572-208X
fcontreiro400@gmail.com

FELIPE GOMES SOARES
Com formação em História pela Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes) desde 2008 e pós-graduação em Gestão Escolar, Ensino de História e Currículo pelo Ifes, possui sólida experiência nas áreas de Gestão Pública, Gestão Escolar e Ensino de História, com ênfase em História do Brasil. Sua atuação como professor iniciou em 2004, com designações temporárias no ensino fundamental, médio e Educação de Jovens e Adultos (EJA) nas redes municipais de Vila Velha e estadual do Espírito Santo, consolidando-se a partir de 2014 com a efetivação como professor de História na Rede Estadual, com atuação nos municípios de Linhares (interior) e Vila Velha (região metropolitana). Sua atuação profissional também inclui a supervisão escolar na Secretaria de Educação do Estado do Espírito Santo (SEDU-ES) entre 2019 e 2023, onde demonstrou capacidade de liderança ao coordenar, em 2022, a implantação do Ensino a Distância (EaD) para a EJA em escolas estaduais de Vila Velha, Guarapari, Anchieta, Piúma e Alfredo Chaves. Entre 2023 e 2024, exerceu o cargo de coordenador pedagógico em uma escola de tempo integral, preparando-o para assumir, em 2025, a coordenação de turno em uma nova escola de tempo integral, um importante passo em sua trajetória.
http://lattes.cnpq.br/7849391463469931
https://orcid.org/0009-0005-8541-6455
felipeatch@gmail.com

GISELE DOS SANTOS DE SOUZA
Professora de educação especial e atuo na Sala de Recursos Multifuncionais no município de Vila Velha, Espírito Santo. Tenho dois filhos que me inspiram a ser uma pessoa melhor a cada dia. Como professora, acredito que não existem obstáculos e nem limitações, mas sim a necessidade de proporcionar oportunidade justas. Essas oportunidades devem permitir que todos possam fazer suas escolhas e não sejam condicionados. Meu objetivo é que os alunos aprendam a ser cidadãos em um estado democrático, compreendendo que têm deveres, mas também direitos."
http://lattes.cnpq.br/3504700631204953
0009-0000-1831-6693
gisele.souza@prof.educacao.vilavelha.es.gov.br

GLEYSIANE RABELO MARTINS
Graduada em Licenciatura em matemática pela Universidade do Estado do Pará e Pós-graduada em currículo e ensino na educação básica pelo Instituto Federal do Espírito Santo, tendo como foco de pesquisas metodologias e práticas de ensino.
http://lattes.cnpq.br/0171943281585460
https://orcid.org/0000-0002-8523-2438
gleysianerabelo@gmail.com

HELIZA MARIA DA SILVA RODRIGUES
Professora da educação básica há três anos e atuo nas prefeituras de Cariacica, como professora de língua inglesa, e Guarapari, como professora de língua portuguesa. Possuo graduação em Letras Português/ Inglês e em Pedagogia, ambas pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ).
http://lattes.cnpq.br/0759748325999447
https://orcid.org/0009-0003-1039-6109
professoraheliza@gmail.com

HENRIQUE MARÇAL DOS SANTOS
Natural de Colatina-ES, é graduado em Geografia pela Universidade Venda Nova do Imigrante (UNIFAVENI) (2023), em História pela Universidade Castelo Branco (2021) e em Design de Moda pelo Centro Universitário do Espírito Santo (2017). Possui especialização em Currículo e Ensino na Educação pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo (Ifes) (2024) e em Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e o Mundo do Trabalho pela Universidade Federal do Piauí (2024). Atualmente, está mestrando em Geografia no Programa de Pós-Graduação em Geografia (Mestrado Acadêmico) da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes) (2025). Atua como professor de Geografia e História e coordenador da Área de Ciências Humanas (PCA) na Secretaria de Estado da Educação do Espírito Santo (SEDU).
http://lattes.cnpq.br/4751024567826977
https://orcid.org/0009-0005-6258-4667
henriquemarcal2010@gmail.com

HUMBERTO BARBOSA RAMPINELLI
Graduado em História pela Escola Superior de Ensino Anísio Teixeira e especialização em História Antiga e Medieval - Religião e Cultura, pela Faculdade São Bento do Rio de Janeiro (FSB-RJ). Professor estatutário na Prefeitura Municipal de Cariacica. Atualmente estou como técnico na sede administrativa da Secretaria Municipal de Educação de Cariacica. Experiência como docente no Ensino Fundamental e Médio, desde 2010.
https://lattes.cnpq.br/8365887038179713
https://orcid.org/0009-0004-2615-4080
hbrbeto@gmail.com

ISRAEL DA CONCEIÇÃO DE MORAES
Carioca e Graduado em matemática. Gosto de trabalhar com educação e estou procurando aprimorar as minhas habilidades educacionais.
http://lattes.cnpq.br/8381496001900612

https://orcid.org/0009-0002-5755-1383
israel.editora@gmail.com

JANAÍNA DE SOUZA SIMÕES
Graduada em Letras Português-Inglês pela Faculdade Capixaba da Serra - Multivix e pós-graduada em Currículo e Ensino na Educação Básica pelo Instituto Federal do Espírito Santo (Ifes). Atualmente, exerce o cargo de coordenadora pedagógica na EEEFM Professor João Loyola, onde lidera projetos que fomentam o protagonismo estudantil, a inclusão e a diversidade. Com uma trajetória marcada pela inovação pedagógica e pela valorização do ensino público, Janaína trabalha no desenvolvimento de práticas educacionais que integram tecnologia, cultura e cidadania, promovendo uma formação crítica e transformadora para os estudantes.
http://lattes.cnpq.br/3431551519642382
https://orcid.org/0009-0000-2460-0412
jsimoesport@gmail.com

JANNEYDE PASCOAL DA SILVA
Mestre em Ensino de Humanidades pelo Ifes (2024), graduação em em História pela Faculdade de Ciências e Letras de Colatina (2000). Professora efetiva de História/SEDU e atualmente é Coordenadora Pedagógica na E.E.E.F.M. Professor Aparício Alvarenga. Tem experiência na área de História, atuando principalmente nos seguintes temas: colonialidade, decolonialidade e enfrentamento ao racismo.
http://lattes.cnpq.br/2631163548531097
https://orcid.org/0000-0002-1665-125X
janneyde35@gmail.com

JARES GOMES LIMA
Doutor em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes) e Mestre em Estudos Linguísticos pela mesma instituição. Fez graduação em Letras: Língua Portuguesa e

Literaturas de Língua Portuguesa pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Desenvolve pesquisas com ênfase em Sociolinguística, aprofunda-se em temáticas voltadas à variação fonético-fonológica
http://lattes.cnpq.br/1702450590102185
https://orcid.org/0000-0001-6360-976X
jareslima@hotmail.com

JESSICA MARQUES DE ARAUJO FARACHE
Professora dos anos iniciais da rede Sesi de ensino. Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Pará.
https://orcid.org/0009-0000-9455-0545
jessicamaraujo27@gmail.com

JOICE DE OLIVEIRA SILVA
Natural de Itapemirim - ES, bacharel em Publicidade e Propaganda pela FAESA em Vitória, com complementação pedagógica e licenciatura em Letras – Inglês pela UNOPAR. Residi na Irlanda por quatro anos, período em que me especializei na língua inglesa por meio de cursos de formação continuada. Ao retornar ao Brasil, passei a atuar como docente de inglês, lecionando em escolas de idiomas e aulas particulares. Atualmente, sou professora no ensino médio técnico da rede estadual, onde ministro disciplinas do itinerário formativo em Marketing e também leciono a Língua Inglesa. Além disso, sou pós-graduada em Tecnologias Educacionais pela Faculdade de Vitória e em Currículo e Ensino na Educação Básica pelo Instituto Federal do Espírito Santo (Ifes). Bacharelado em Publicidade e Propaganda pela FAESA, com complementação pedagógica e licenciatura em Letras – Inglês pela UNOPAR, professora particular de Inglês e professora de Educação Técnica Profissionalizante em duas escolas estaduais, ministrando disciplinas no itinerário técnico de Marketing. Especialização (Pós-graduação Latu Sensu) em Tecnologias Educacionais pela Faculdade de Vitória e em Currículo e Ensino na Educação Básica pelo Instituto Federal do Espírito Santo (Ifes).

https://orcid.org/0009-0009-7326-174X
joiceosilva@gmail.com

JORGE ADRIHAN DO NASCIMENTO DE MORAES
Doutor e Mestre em Educação, pela Universidad Columbia - PY. Mestre em Letras, pela PUC- RJ. Especialista em Direitos Humanos e Docência no Ensino Superior. Graduado em Letras (Português/Espanhol), Pedagogia e Teologia. Professor efetivo da Rede Municipal de Saquarema - RJ, docente na Universidade de Vassouras (Campus Saquarema) no curso de Pedagogia, onde também atua como membro do núcleo docente estruturante do curso e como membro do comitê científico institucional. Orientador de pesquisas de mestrado e doutorado no Programa Mercosul de Pós-graduação. Conferencista Internacional. Escritor com diversas obras publicadas e com prêmios de reconhecimento de mérito acadêmico e artístico.
http://lattes.cnpq.br/8251500161695735
https://orcid.org/0000-0002-4999-7003
jorgeadrihan@hotmail.com

JOSÉ CARLOS FERREIRA
Jchistoriador2022@outlook.pt

JOSIMAR SANTORIO DA SILVEIRA
Graduado em Biologia, com especialização em Educação Básica pelo Instituto Federal do Espírito Santo (Ifes). Atualmente, é doutorando em Saúde Coletiva pela Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes). Seu trabalho acadêmico foca na inclusão e educação especial, contribuindo com pesquisas, revisões sistemáticas e propostas de intervenção no contexto da educação inclusiva.
http://lattes.cnpq.br/3627087099910375
0000-0003-1386-3385
santorio16@hotmail.com

JOZIANE ZECHINI SCHNEIDER
Graduada em Pedagogia e Graduada em Inspeção e Supervisão e também em Geografia e Educação Ambiental, especializada em Educação Infantil e Series Iniciais do Ensino Fundamental; Psicopedagogia; Educação do Campo e Gestão Escolar. De origem ítalo germânica, nascida e apaixonada por Domingos Martins, Espírito Santo. Já lecionei nas series iniciais e finais do ensino fundamental, na parte pedagógica e na gestão escolar. A educação é minha motivação!
https://lattes.cnpq.br/0751793093619774
https://orcid.org/0009-0005-1627-4828
jozianezechinis@gmail.com

KARINA DE OLIVEIRA LIMA
Mestranda do Programa de Pós-graduação de Ensino em Humanidades, Linha de Pesquisa em: Formação de professores na Linha temática de Políticas e práticas de gestão e docência na educação básica pública. Professora e Pedagoga da Educação Básica na Rede Municipal de Ensino da Serra/ES, graduada em Pedagogia (2021) e Letras-Português/Inglês (2002), especialista em Gestão Educacional Integrada (2012) e Psicopedagogia e Educação Especial (2025).
http://lattes.cnpq.br/5359614986527994
https://orcid.org/0000-0002-4448-6386
karinadeoliveiralima@gmail.com

LARISSA DA SILVA GUARNIER
Graduada em licenciatura e bacharelado pela FAESA Centro Universitário, pós-graduada em Atendimento Educacional Especializado e em Currículo em Ensino e Educação Básica pelo Ifes Cariacica. Atualmente, é professora da rede municipal de Domingos Martins/ES, lecionando as disciplinas de ciências e práticas experimentais no ensino de tempo integral.
http://lattes.cnpq.br/6818562042533050
https://orcid.org/0009-0001-0752-7070
guarnier.bio@gmail.com

LILIANE CLARINDO KILL
Natural de Vitória (ES), é graduada em Letras - Português/Espanhol e Pedagogia pela Universidade de Uberaba. Com experiência na área educacional, atua como Coordenadora Operacional de Polo nessa universidade, onde se dedica à gestão acadêmica, ao acompanhamento de alunos e à implementação de estratégias para a melhoria da aprendizagem. Seu trabalho envolve a aplicação de metodologias inovadoras no ensino, visando aprimorar a experiência educacional e contribuir para a formação de profissionais qualificados. Além disso, possui interesse em pesquisas sobre inovação pedagógica e desenvolvimento de novas abordagens para o ensino e a aprendizagem.
https://lattes.cnpq.br/7206844203838586
https://orcid.org/0009-0006-5958-4436
liliclarindo@hotmail.com

LORENA DORNELAS MARSOLLA
Doutora em engenharia ambiental pela Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes). Possui mestrado em engenharia ambiental pela Ufes, Pós-graduação em engenharia de segurança do trabalho pela Ufes, Graduação em engenharia ambiental pela Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG).
http://lattes.cnpq.br/8361946979835059
0000-0002-0925-2250
lorenamarsolla@gmail.com

LUCAS ARAÚJO FARIAS
Graduado em Letras pela Ufes; graduando em Filosofia pela Ufes; pós-graduado em Currículo e Ensino na Educação Básica pelo Ifes e mestrando em Ensino na Educação Básica pela Ufes.
http://lattes.cnpq.br/7487614494716893
0009-0004-0012-8511
lucasfarias1977rrn@gmail.com

LUCAS PEREIRA DA SILVA
Graduado em História pela universidade Federal Ufes. Pai de 2 lindas meninas Lara e Sophia, amante de viagem. Trabalho voluntários na Plastick Banck. Mentor no projeto Vale nas Escolas e Fundo de investimento Vale.
http://lattes.cnpq.br/4540453668700552
4540453668700552
lucaspersim19@hotmail.com

MARA GASPAR GRÓLA
Graduada em Licenciatura em Matemática pelo Instituto Federal do Espírito Santo, campus Cachoeiro de Itapemirim (2023). Possui graduação em Ciências Contábeis pela Universidade Norte do Paraná (2017). Concluiu pós-graduação Lato Sensu em Psicopedagogia (2023) e em educação inclusiva (2025) pelo Centro Universitário União das Américas Descomplica (UNIAMERICA). Possui ainda, pós-graduação em Especialização em Currículo e Ensino na Educação Básica pelo Instituto Federal do Espírito Santo - Campus Cariacica (2024).
http://lattes.cnpq.br/5363442348845195
https://orcid.org/0000-0001-7887-4355
maragrola@gmail.com

MARCELO QUINTINO NASCIMENTO
Bacharel em Engenharia Elétrica (Ufes) e Graduado em Matemática (UniBTA). Atualmente, professor de Matemática na rede municipal de ensino de João Neiva.
https://lattes.cnpq.br/8752045566184346
https://orcid.org/0009-0000-3589-9691
mqnascimento@gmail.com

MARCIO COLODETE SOBROZA
Doutor e Mestre em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo, graduado em Licenciatura Plena em Educação Física, e Pedagogia. Há mais de 20 anos ministrando aulas de

Educação Física para escolas públicas do Estado do Espírito Santo, e atualmente leciona a disciplina de Educação Física no Instituto Federal do Espírito Santo- campus Cachoeiro de Itapemirim.
http://lattes.cnpq.br/0913468627021863
0000-0003-2266-8565
marcio.sobroza@Ifes.edu.br

MARIA DA GLÓRIA SARMENTO RIBEIRO
Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes) e há dez anos sou professora da rede municipal de Vila Velha. Fui professora efetiva do município da Serra por cinco anos, mas em 2021 optei por permanecer apenas no município de Vila Velha, onde resido. Tenho formação também em Comunicação pela Universidade de Vila Velha (UVV) e busco sempre a reflexão sobre o impacto e a importância da comunicação no contexto escolar, com o compromisso de contribuir para a criticidade dos alunos.
https://lattes.cnpq.br/1951836121771527
https://orcid.org/0009-0006-6844-6617
maria_22gloria@hotmail.com

MARIANA MOREIRA SILVA
Graduada em Letras Inglês/Português pela Faculdade Saberes, pós-graduada em Educação Bilíngue pela Faculdade Unyleya, Vitória, Espírito Santo. Atuo há três anos em sala de aula, como professora de Língua Inglesa de ensino fundamental.
https://lattes.cnpq.br/1296000564655144
https://orcid.org/0009-0006-4820-0134
msmariana166@gmail.com

MARIANA MOREIRA SILVA
Graduada em Letras Inglês/Português pela Faculdade Saberes, pós-graduada em Educação Bilíngue pela Faculdade Unyleya, Vitória, Espírito Santo. Atualmente trabalho como professora de Língua Inglesa em uma escola de ensino regular da Prefeitura de Cariacica com alunos de 6° ao 9° ano.

https://lattes.cnpq.br/1296000564655144
https://orcid.org/0009-0006-4820-0134
msmariana166@gmail.com

MARTA APARECIDA SANTOS DE OLIVEIRA

Graduada em licenciatura em pedagogia de 2019. em 2022 comecei a lecionar e cursa a pós-graduação especialização em docência para a educação profissional e tecnologia pelo Ifes onde terminei no começo do ano de 2023 e nesse mesmo ano comecei a cursar a pós-graduação lato senso em currículo e ensino na educação básica. Sou mãe de um menino de 7 meses e pela primeira vez estou vivendo do três grande sonho de ser mãe e exercer a minha profissão e continuar estudando para aprender o universo da educação.

https://lattes.cnpq.br/9669249690929714.
https://orcid.org/0009-0008-6151-9398
martha7ap@gmail.com

MONICA FARIA DA SILVA ABREU

Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Federal do Espírito Santo (2016). Atualmente é Pedagoga da Secretaria de Educação do Estado do Espírito Santo.

https://orcid.org/0009-0000-4882-4875
mofsabreu@gmail.com

NADIA JULIANA RODRIGUES SERAFIM

Professora de História graduada pela Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes), nascida em Vila Velha, lugar onde vive. Tornou-se professora efetiva atuante nas escolas do município da Serra desde 2013. Concluiu Mestrado em Ensino de Humanidades pelo Instituto Federal do Espírito Santo em 2020 (PPGEH/Ifes). Atualmente desenvolve práticas formativas com professores, como assessora pedagógica na Coordenação de Estudos Étnico-Raciais (CEER) e na Gerência de Formação de Professores da Secretaria de Educação do Município da Serra (SEDU/GEFOR). Participa dos seguintes grupos de pesquisa: Ensino de Humanidades e Relações

Étnico-Raciais do Instituto Federal do Espírito Santo e Tupiabá: Grupo de Pesquisa, Ensino e Extensão com Infâncias na Educação Escolar Indígena - Ufes. Realiza estudos e escritas relacionadas aos patrimônios culturais, a cultura imaterial, a formação de professores, ao ensino das relações étnico-raciais na escola e na formação docente.
https://lattes.cnpq.br/4781678741842348
https://orcid.org/0000-0003-2933-3848
nadiajrserafim@gmail.com

NATACHA RITA DE CÁSSIA BELLO
Graduada em Pedagogia pela Unopar Pitágoras, no polo de Eunápolis/BA (2020). Minhas experiências em sala de aula foram oriundas dos estágios durante o período de minha formação. No final de 2022 me mudei para o Espírito Santo e comecei a trabalhar em uma escola estadual, na secretaria, em um cargo administrativo (Agente de Suporte Educacional). No estado tive a oportunidade de cursar a Pós-Graduação Lato Sensu em Currículo e Ensino na Educação Básica pelo Ifes - Cariacica em parceria com UnAC no polo de Itapemirim, tendo concluído em 2024. Mesmo ano em que obtive a aprovação em um concurso municipal para o cargo de Professor(a) PA.
https://lattes.cnpq.br/8310771285027166
https://orcid.org/0009-0006-8570-4972
nataxa.belo@gmail.com

PABLO GARCIA PORTO
Professor graduado em Licenciatura em Geografia pela Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes). Com sólida formação acadêmica, dedica-se à educação básica, atuando no ensino de Geografia para diferentes níveis de ensino. Sua prática docente é marcada pela busca de metodologias ativas que tornem o aprendizado significativo e contextualizado. Além da atuação em sala de aula, possui interesse em temas como currículo escolar, práticas pedagógicas inovadoras e questões socioambientais.

Atualmente, está desenvolvendo pesquisas relacionadas à implementação da BNCC no currículo capixaba, com foco na Geografia do Ensino Fundamental II.
http://lattes.cnpq.br/1762471335913516
0009- 0009-2966-8550
pablogarciaporto.99@gmail.com

PABLO GATT
Doutor em História Social das Relações Políticas (Ufes). Professor de Teoria da História (Ufes) e Coordenador de Pesquisa e Extensão do Centro Universitário Multivix-Vitória.
http://lattes.cnpq.br/7520287446667143
https://orcid.org/0000-0003-2410-2645
gattpablo@gmail.com

PATRICIA PEREIRA DUTRA
Graduada pela Universidade Vila Velha em Pedagogia no ano de 2021, trabalhando como educadora social em uma instituição de atendimento para crianças e adolescentes no contraturno.
http://lattes.cnpq.br/7145921459694224
https://orcid.org/0009-0007-0233-1435
patricia96022@gmail.com

PAULO HENRIQUE DE BRITO SIQUEIRA
Tenho 25 anos e sou professor de História graduado pela Multivix. Resido em Colatina, no Espírito Santo, e me dedico à educação, buscando sempre contribuir para o desenvolvimento do conhecimento histórico na minha comunidade. Acredito na importância de formar cidadãos críticos, capazes de refletir sobre o passado e compreender como ele influência o presente.
https://lattes.cnpq.br/7885280438150108
https://orcid.org/0009-0005-9000-3460
phaulohbrito@hotmail.com

PEDRO CARLOS DE OLIVEIRA ALVES
Professor efetivo na rede pública estadual do Espírito Santo. Especialista em Currículo e Ensino na Educação Básica pelo Instituto Federal do Espírito Santo, Mestre em Ensino de Humanidades pelo Instituto Federal do Espírito Santo, Mestre em História Social das Relações Políticas pela Universidade Federal do Espírito Santo. Possui experiência nas áreas de Brasil Império, Brasil Republicano, Intelectuais, Cultura Política, Conservadorismo, Práticas de Ensino, Ensino de História, Patrimônio Cultural.
http://lattes.cnpq.br/8929648541124452
https://orcid.org/0009-0007-0233-1435/0000-0001-7624-2469
depedro_ct@hotmail.com

PRISCILA ALVES DE FREITAS
Possui graduação em Ciências Econômicas pela Universidade Federal do Espírito Santo (2007). É Mestra em Economia pela Universidade Federal do Espírito Santo (2010). Possui Complementação Pedagógica para as Disciplinas do Currículo do Ensino Fundamental, do Ensino Médio, e da Educação Profissional do Ensino Médio, habilitação na disciplina Matemática pelo Instituto Federal do Espírito Santo (2018). Possui Pós-Graduação na modalidade Aperfeiçoamento em Educação Especial Inclusiva pelo Instituto Federal do Espírito Santo (2023). Atuou como professora mediadora e orientadora de TFC do projeto de Pós-Graduação Lato Sensu Especialização em Currículo e Ensino na Educação básica. É professora da Faculdade Capixaba da Serra (Multivix Serra) nas modalidades presencial e a distância e atua como Auditora Fiscal de Atividades Urbanas no Município de Serra.
http://lattes.cnpq.br/8472487279273127
https://orcid.org/0009-0006-7399-9208
priscila.freitas@ymail.com

RAFAEL CARDOSO FROHELICH

É especialista na área de Educação, sendo Graduado em Ciências Agrícolas, Biologia e Química; É professor da Rede Estadual de Ensino do Espírito Santo, atuando no Ensino Médio com o Componente Curricular de Biologia. Participou do Projeto de Extensão PIBID pelo Ifes, assim como em outros projetos de extensão e atividades voluntárias, citando-se Monitoria Voluntária e o projeto Ifes Portas Abertas. Trabalhou como Educador Social de Abordagem Social pela Prefeitura Municipal de Baixo Guandu, bem como atuou como Coordenador Geral do PROETI, trabalhando com compras e gestão de recursos da Secretaria Municipal de Educação de Baixo Guandu. Fez parte de Diversos Conselhos Municipais. Participou do Projeto Passaporte para Revitalização pela AMEFA / RENOVA, que tinha como foco formação de Lideranças Jovens e execução de projetos Socioambientais.

http://lattes.cnpq.br/6485703711700151
https://orcid.org/0009-0000 0132-1023
cardosorafael068@gmail.com

RAIANE BESSA VENANCIO

Graduação em Serviço Social pela Faculdade Norte Capixaba São Mateus, concluída em 2017, e graduação em Pedagogia pela Faculdade UNIUBE, concluída em 2020. Além disso, possui Formação Pedagógica em Sociologia pela Faculdade UNOPAR, concluída em 2022. Atualmente, é professora de Sociologia na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Antônio dos Santos Neves, no município de Boa Esperança, Espírito Santo.

https://lattes.cnpq.br/5761415100653930
https://orcid.org/0009-0008-4374-4161
raianerana53@gmail.com

RAIANE ROBERTA REINELL

Graduada em Letras Português e Literaturas de Língua Portuguesa pela Universidade Federal do Espírito Santo - Ufes. Pós-graduada em Educação de Jovens e Adultos pela FACIBRA. Especialização

em Currículo e Ensino na Educação Básica pelo Instituto Federal do Espírito Santo - Ifes. Professora de Língua Portuguesa na Rede Estadual do Espírito Santo desde 2019.
https://lattes.cnpq.br/1801250728514763
https://orcid.org/0009-0003-6821-2712
raiane.reinell@educador.edu.es.gov.br

RAPHAEL POLONINI DIAS
Graduado em Letras/Inglês e Pedagogia, além de bacharel em Biomedicina e Farmácia. Especialista em Currículo e Ensino na Educação Básica, Psicopedagogia e Gestão Escolar e Práticas Pedagógicas na Educação Profissional e Tecnológica. Experiência docente de três anos no programa Qualificar-ES, na Secretaria de Educação Profissional do governo do estado. Grande entusiasta da pesquisa científica em Educação, especialmente no que tange as práticas educativas e formação de professores, objetivando cada vez mais adentrar no campo da psicologia educacional e das relações interpessoais entre discentes e docentes. Interesse em analisar contextos e propor medidas no combate às práticas de Bullying dentro do ambiente escolar.
https://lattes.cnpq.br/2215300718025291
0009-0009-8414-803X
diaspraphael@gmail.com

RAPHAEL VITORY BOTACIN SILVA
Graduado em Matemática pelo Instituto Federal do Espírito Santo (Ifes) – Campus Cachoeiro de Itapemirim e especialista em Tópicos em Matemática pela FAVENI. Também possui especialização em Currículo e Ensino na Educação Básica pelo Ifes – Campus Cariacica. Atualmente, cursa Licenciatura em História na Universidade Federal do Espírito Santo.
https://lattes.cnpq.br/8060210618080044
0009-0007-5500-4729
vitoryr14@gmail.com

RAYZA OLIVEIRA COUTINHO
Professora de Língua inglesa, graduada pela Universidade Federal do Espírito Santo desde 2016, leciono na rede estadual de ensino do estado do Espírito Santo desde 2022. Nascida e criada em uma comunidade da capital capixaba, acredito que o principal meio de se alcançar uma sociedade mais justa é a educação e as oportunidades advindas dela. Creio também serem necessários os estudos e os debates constantes sobre a Educação e as formas como esta alcança, principalmente, os estudantes da rede pública, na luta contra as desigualdades sociais.
http://lattes.cnpq.br/2528124381923019
0009-0007-9376-8972
rayza.oliveira91@gmail.com

RENATA DA SILVA ROCHA FRANÇA
Professora de matemática e de Educação infantil. Licenciatura em Matemática (Ifes), Licenciatura em Pedagogia (Ufes).
https://lattes.cnpq.br/9020052612700639
https://orcid.org/0009-0007-7715-6299
renataxrocha@hotmail.com

RODRIGO FERREIRA RODRIGUES
Graduado em Filosofia (2000), Letras (2006) e Pedagogia (2011). Mestre em Educação: Currículo pela Pontifícia Universidade Católica (PUC/SP - 2011). Doutor em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo - Ufes (2020). Realizou estágio pós doutoral em Educação junto à Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes). Tem experiência em cargos de gestão, coordenação e docência. Atualmente é docente efetivo lecionando disciplinas pedagógicas em cursos de graduação e pós-graduação, Filosofia no Ensino Médio. É docente do quadro permanente do Programa de Pós Graduação (Mestrado) em Ensino de Humanidades na linha de formação de professores em ensino de humanidades dedicando-se à linha temática: "Políticas e práticas de gestão e docência na educação básica pública" que investiga as políticas públicas e

práticas intergovernamentais de educação, de formação de professores e gestores (diretores e/ou pedagogos) em todos os níveis de governo, bem como em âmbito global/internacional, de modo a analisar dissonâncias e consonâncias entre princípio e práticas às políticas públicas de educação básica, desenvolvendo pesquisas no campo da política educacional priorizando a relação contemporânea entre os setores público e privado para a oferta, a gestão, o currículo, as relações de trabalho na educação básica e as implicações dessas dimensões para o direito à educação. Coordenador do Curso de Especialização em Currículo e Ensino na Educação Básica.
http://lattes.cnpq.br/0554156708783564
https://orcid.org/0000-0001-7831-4219
rodrigo.rodrigues@Ifes.edu.br

RUTE EUZÉBIO DA PENHA
Graduada pela educação do campo Ufes, ledora, transcritora, pós-graduada em currículo Ifes, servidora pública de domingos Martins Servidora pública municipal de Domingos Martins
0009-0000.3071.7115
rutbio@gmail.com

SHEILA ROHR DE SOUZA
Professora, pedagoga da Educação Básica.
http://lattes.cnpq.br/1676325249473618
https://orcid.org/0009-0001-9499-0724
sheilarohrdesouza@gmail.com

SHELLEN DE LIMA MATIAZZI
Doutoranda pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (PPGE/Ufes) e Mestre pelo Programa de Pós-Graduação do Mestrado Profissional em Educação (PPGMPE/Ufes). PossuI Especialização em Práticas Pedagógicas (Ufop) e em História e Literatura (Ufes) e graduação em Pedagogia (Ufes). Tem experiência na área de Educação, em

diferentes etapas da Educação Básica, com ênfase na Educação Infantil. Atua como Professora e Pedagoga na Rede Municipal de Vitória - ES. Integrante do Grupo de Estudos em Educação, Pobreza e Desigualdade Social (GEEPDS/Ufes) e do Grupo de Estudos e Pesquisa: formação, práticas pedagógicas e políticas de inclusão escolar. Desenvolve pesquisas relacionadas especialmente aos temas da Educação Infantil, Educação Especial, Transição entre as etapas de ensino, Avaliação da Aprendizagem, Avaliação e sua interlocução com as práticas pedagógicas e políticas públicas, educação inclusiva sob a perspectiva interseccional.
http://lattes.cnpq.br/2994993316237816
https://orcid.org/0000-0003-0361-7340
shematiazzi@hotmail.com

SILVIA OLIVEIRA FONSECA
Graduada em Pedagogia pelo Centro Universitário São Camilo ES, Especialista em Supervisão e Inspeção Escolar pela Faculdade Grande Fortaleza, em Educação Especial pela Faculdade IBRA de Minas Gerais e em Currículo e Ensino na Educação Básica pelo Instituto Federal do Espírito Santo e pós graduanda em Educação, Diversidade e Inclusão Social pelo Instituto Federal do Mato Grosso do Sul. Professora da Educação Básica estatutária na rede municipal de Cachoeiro de Itapemirim ES desde 2018, atualmente cedida à Secretaria da Fazenda ES, atuando no Programa Estadual de Educação Fiscal PEEF.
http://lattes.cnpq.br/4218004478347389
0009-0007-0060-1534
silviaoliveirapp@gmail.com

SIMONE FERREIRA DUARTE
Muito embora esteja graduada pela Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes) desde 2019, me vejo professora desde sempre. Acredito em uma educação transgraduadora e respeitosa, e por isso, significativa. Atualmente, sou professora da primeira infância, e observo esta etapa com verdadeiro encantamento. Aprendo

diariamente a ensinar com meus pequenos e, isso me move enquanto aprendiz de professora.
https://lattes.cnpq.br/3334166348904174
https://orcid.org/0000-0001-5427-4988
prof.simoneduarte@gmail.com

SIMONE OLIVEIRA THOMPSON DE VASCONCELOS
Doutora em Cognição e Linguagem pela Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro - UENF (2024), Mestre em Educação em Ciências e Matemática pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo - Ifes (2017), graduada em Letras Português (2014) pelo Ifes, Habilitação em Letras Inglês (2020) pela Universidade de Uberaba (Uniube), Bacharel em Farmácia - Bioquímica pela Universidade Federal do Espírito Santo - Ufes (2001). Participa do do Núcleo de Estudos e Pesquisa em Psicologia, Fenomenologia e Filosofias da Existência (NEPPFFE). Atualmente servidora pública no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo - Campus Vitória. Pesquisa nas áreas de formação de professores, linguística e fenomenologia.
http://lattes.cnpq.br/4000582388049423
https://orcid.org/0009-0000-7176-9456
simone.vasconcelos@Ifes.edu.br

SUELEN DE OLIVEIRA CAMPOS BRINGER
Possui graduação em Arquivologia pela Universidade Federal do Espírito Santo - Ufes. Possui graduação em Biblioteconomia pela Universidade Federal do Espírito Santo - Curso em Licenciatura no Educampo - Ciências Humanas e Sociais
http://lattes.cnpq.br/3447969344634976
https://orcid.org/0009-0009-4005-5480
suelenoc@gmail.com

SUÉLEN RODRIGUES DE FREITAS COSTA
Mestre em Ensino, Educação Básica e Formação de Professores (Ufes - 2024). Efetiva na educação básica do Município de Ibitirama ES (2008). Filiada a Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial (ABPEE), a Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE) e a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd). Integra grupos de pesquisa com foco em Educação Especial, Formação de Professores, Currículo, Práticas Educacionais e Gestão Educacional. Desenvolve pesquisas voltadas a Educação Especial, políticas educacionais, formação de professores e tecnologias educacionais. Tem experiência nas áreas de gestão, Educação a Distância, Educação Especial, currículo, tecnologias educacionais, políticas públicas de educação e orientação de trabalhos acadêmicos. Atuando principalmente nos seguintes temas: Educação Especial (principalmente relacionada ao autismo), políticas públicas de educação, tecnologias educacionais, currículo. alfabetização e inclusão
http://lattes.cnpq.br/6339735839658429
https://orcid.org/0009-0003-6581-0864
suelenfreitas70@hotmail.com

TÁSSIA WOLKARTT
Graduada em Pedagogia pela Universidade Vila Velha (2022). Especialista em Práticas Pedagógicas para Educação Profissional e Tecnológica pelo Ifes (2023) e em Currículo e ensino para Educação Básica pelo Ifes (2024). Atualmente é professora MaPA - Educação Infantil pela Prefeitura Municipal da Serra.
https://lattes.cnpq.br/4785202899296188
https://orcid.org/0009-0005-3079-5769
tassiawo@outlook.com

TATIANA LOUZADA SERBATE
Mestra em Ensino de Humanidades pelo Instituto Federal do Espírito Santo (Ifes). Graduada em Letras – Português/Literatura

pelo Centro Universitário São Camilo (2004) e em Pedagogia pela Universidade de Uberaba (2011). Atua como professora na Secretaria de Educação de Marataízes/ES e como tutora a distância do curso de Letras – Português na modalidade EaD pelo Ifes, também orienta trabalhos de conclusão de curso. Integra os grupos de pesquisa "O Círculo de Bakhtin e as pesquisas sobre a leitura literária: diálogos necessários na educação básica" e "POIEIN - Núcleo Acadêmico de Desconstrução e Pesquisa em Economia Criativa e Sustentabilidade".
http://lattes.cnpq.br/2657853448737511
https://orcid.org/0009-0005-1778-351X
tatiana_serbate@hotmail.com

THAIS LARA COSTA MANHÃES
Pós-Graduada em Currículo e Ensino na Educação Básica (Ifes). Pós-Graduada em Linguagens, suas Tecnologias e o Mundo do Trabalho (UFPI). Graduada em Língua Portuguesa e Literaturas de Língua Portuguesa (Ufes). Professora de Língua Portuguesa (Prefeitura de Cariacica-ES). Integra o Grupo de Estudos Linguísticos Contemporâneos - GELIC (Ufes).
http://lattes.cnpq.br/6108770302419260
https://orcid.org/0000-0003-3485-4824
thaismanhaes@outlook.com

THEOPHILO ROSA RODRIGUES BRAGA
Graduado em Pedagogia, Letras e Sociologia, com Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica. Servidor técnico-administrativo do Ifes, tenho interesse de estudo na área educacional, currículo, pedagogia e educação integral.
http://lattes.cnpq.br/5490027323879063
0000-0002-1933-7522
theobga@gmail.com

VERA LUCIA ROSA
Graduada em Pedagogia pela Faculdade Estácio de Sá, Pós-graduação Em Educação Básica no Ifes, Professora Educação Infantil e Séries Iniciais.
0009-0002-6182-1032
veraluciarosaa@gmail.com

VIVIANI DOS SANTOS PESSALI
Mestre em Ensino de Humanidades pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino de Humanidades (PPGEH) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo (Ifes); integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas em Alfabetização Escolar (Gespae); licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal do Espírito Santo (2011); pós graduada em Alfabetização e Letramento nas Séries Iniciais e na EJA; Artes na Educação; Educação Inclusiva e Diversidade. Leciona nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental I na Prefeitura Municipal de Guarapari; leciona Tecnologias Educacionais no Ensino Fundamental I e II na Prefeitura Municipal de Vila Velha. Tem experiência na área de Educação, com ênfase na docência em Alfabetização e Tecnologias Educativas.
http://lattes.cnpq.br/6305716538941121
https://orcid.org/0009-0006-3744-5988
vivi_pessali@hotmail.com

ÍNDICE REMISSIVO

Apple – 15; 21; 24; 30; 183; 184; 185; 186; 195; 199; 201; 202
Autonomia docente – 10; 24; 26; 40; 78; 110; 534
Avaliação da Educação Básica – 34; 35; 37; 42; 53; 54; 58; 89; 92; 97; 106; 149; 540; 541

Candau – 33; 34; 39; 40; 41; 59; 524; 537
Competências Gerais – 72; 102; 107; 109; 121; 160; 162; 163; 176; 233; 234; 257; 489; 498
Comunidade – 11; 19; 29; 30; 45; 66; 72; 88; 91; 96; 100; 101; 115; 141; 156; 178; 198; 199; 210; 211; 252; 264; 271; 272; 275; 283; 290; 326; 337; 344; 355; 359; 393; 395; 401; 405; 445; 447; 453; 462; 499; 500; 525; 526; 534; 535; 551; 600; 603; 624; 625; 627; 629; 636; 639; 640; 665; 669
Conteúdos Curriculares – 19; 28; 173; 488
Currículo capixaba – 35; 41; 42; 46; 47; 48; 49; 50; 145; 146; 157; 162; 376; 441; 443; 503; 641; 665
Currículo Oculto – 17; 25; 183; 184; 185; 186; 187; 188; 189; 190; 191; 192; 193; 194; 198; 199; 200; 201; 202; 203; 205; 206

Deficiência visual – 11; 378; 415; 417; 419; 421; 423; 424; 426; 428; 435; 436; 438;
Democracia racial - 570; 571; 580
Desigualdades sociais – 16; 17; 24; 26; 186; 187; 197; 199; 200; 201; 202; 489; 499; 534; 567; 669
Diversidade cultural – 25; 107; 108; 489; 523; 525; 527; 529; 531; 533; 537; 554; 565; 579; 584; 586; 588; 602; 610; 628
Diversidade de Gênero – 474; 476; 481; 487; 489; 491; 493; 495; 497; 499; 503; 504; 505; 513; 514; 516; 518; 519; 520

Experiências escolares – 34; 108

Formação integral – 10; 13; 20; 30; 40; 41; 66; 67; 95; 106; 108; 138; 162; 233; 257; 272; 274; 275; 416; 559; 561
Freire – 11; 15; 19; 44; 83; 90; 110; 111; 112; 195; 201; 239; 259; 334; 392; 393; 489; 490; 499; 527; 528

Gênero Textual – 474; 475; 476; 477; 481
Giroux – 15; 18; 25; 26; 27; 30; 31; 184; 185; 186; 187; 197; 201; 204
Gomes – 46; 48; 183; 207; 306; 320; 322; 324; 328; 329; 332; 337; 439; 461; 513; 566; 570; 575; 578; 582; 583; 589; 606; 650; 653; 656

Habilidades Socioemocionais – 23; 155; 156; 157; 161; 1652; 164; 165; 166; 169; 171; 172; 173; 174; 176; 178; 180, 191; 197; 306; 356; 357; 449;

Identidade comunitária – 12; 621; 622; 625; 626; 627; 633
Inclusão digital – 207; 208; 209; 212; 213; 216; 217; 218; 219; 220; 221; 222; 224; 225; 227; 228; 229; 230; 231; 235; 242

Mercado de trabalho – 9; 16; 20; 67; 77; 108; 174; 228; 507; 578
Movimentos – 15; 43; 69; 80; 105; 388; 396; 399; 550; 574; 575; 591; 592; 593; 594; 600; 601; 605; 606; 616
Munanga – 523; 527; 537; 564; 566; 567; 568; 570; 571; 572; 581; 589; 590

PAES – 145; 146; 147; 148; 149; 150; 151; 152
Política educacional - 22; 50; 105; 235; 302; 306; 307; 470; 508; 651; 670
Potencialidades – 25; 31; 73; 101; 102; 115; 118; 161; 271; 283; 284; 285; 286; 287; 288; 295; 329; 349; 351; 392; 395; 449; 470; 471; 504; 505; 574; 584; 585

Salamanca – 321; 337; 338; 359; 367; 368; 387

Entre os cursos oferecidos [pela Universidade Aberta Capixaba - UnAC], destaca-se o de Especialização em Currículo e Ensino na Educação Básica cujo objetivo foi o de qualificar profissionais da educação para atuarem de forma crítica e reflexiva na docência, gestão, intervenção técnico-pedagógica e formulação de políticas públicas, com foco no planejamento e implementação de práticas curriculares nos diversos níveis e modalidades da Educação Básica. Com a finalização do curso em dezembro de 2024, alguns artigos desenvolvidos no componente curricular 'Trabalho Final de Curso' foram selecionados para a publicação nesta obra.

UnAC
UNIVERSIDADE ABERTA CAPIXABA
INSTITUTO FEDERAL
Espírito Santo
Campus Cariacica
LAPRAGEES

Pedro & João Editores
20 AÑOS
pedrojoaoeditores.com.br

ISBN 978-65-265-2175-5