



DOCENT DISCUNT

ISSN 2763-5163

volume 03 | número 01 | 2022



A Educação Inclusiva e a Formação de Professores no Contexto Educacional

UNASPRESS



Divisão Sul-Americana da IASD

Presidente: Stanley Arco

Secretário: Edward Heidinger

Tesoureiro: Marlon Lopes



Administração da Entidade Mantenedora (IAE)

Diretor-presidente: Maurício Lima

Diretor administrativo: Edson Medeiros

Diretor-secretário: Emmanuel Oliveira Guimarães

Diretor depto. de educação: Ivan Góes



Centro Universitário Adventista de São Paulo

Reitor: Martin Kuhn

Vice-reitores executivos / diretores de campus: Afonso Cardoso Ligório,

Martin Kuhn, Douglas Jefferson Menslin

Vice-reitor administrativo: Telson Bombassaro Vargas

Pró-reitor de graduação: Afonso Cardoso Ligório

Pró-reitor de pesquisa e desenvolvimento institucional: Allan Macedo de Novaes

Pró-reitor de educação à distância: Fabiano Leichsenring Silva

Pró-reitor de pós-graduação (lato sensu): Antônio Marcos Alves

Pró-reitor de desenvolvimento espiritual: Henrique Gonçalves

Diretores administrativos: Claudio Valdir Knoener, Flavio Knoener, Murilo Marques Bezerra

Diretor do Seminário Adventista Latino-Americano de Teologia : Reinaldo Wenceslau Siqueira

Diretor-geral de educação básica: Douglas Jefferson Menslin

Secretário-geral e procurador institucional : Marcelo Franca Alves

Diretora de recursos humanos : Karla Cristina de Freitas Souza

Diretor de produções artísticas: Tuiú Costa

Advogado-geral : Misael Lima Barreto Junior

Chefe de gabinete: Anna Cristina Pascual Ramos



Editora Universitária Adventista

Editor-chefe: Rodrigo Follis

Gerente administrativo: Bruno Sales Ferreira

Editor associado: Werter Gouveia

EDITORES

Francislê Neri de Souza
Ellen Nogueira Rodrigues

CONSELHO EDITORIAL

Aida Figueiredo
Ana Maria Corrêa Calil
Ana Sílvia Moço Aparício
Betania Jacob Stange Lopes
Cristina Zukowsky Tavares
Emerson Joucoski
Germana Ponce de Leon
Gustavo Gregorutti
Joana Paulín Romanowski
Márcia Onofre
Maria Teresa de Moura Ribeiro
Marlene da Rocha Migueis
Marta Regina Paulo da Silva
Patrícia C. Abieri
Paula Coelho Santos
Paulo Gomes Lima
Roberto Tadeu Laochite
Tatiana de Cássia Nakano

EDITOR GERENTE

Letícia Simões Ferreira

EDITORES ASSISTENTES

Gildene do Ouro Lopes Silva
Milton Torres

| DIREITOS LEGAIS

A Revista Docent Discunt utiliza o Sistema Eletrônico de Editoração de Revistas (SEER), software livre desenvolvido para a construção e gestão de publicações eletrônicas, traduzido e customizado pelo Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT). Para esta revista, ele é alimentado pela Unaspress, em parceria com a Lepidus.



Esta revista oferece acesso livre imediato ao seu conteúdo, seguindo o princípio de que disponibilizar gratuitamente o conhecimento científico ao público proporciona maior democratização mundial do conhecimento. Sendo assim, está sob a Licença Creative Commons Attribution 4.0 (que permite o compartilhamento do trabalho com reconhecimento da autoria e publicação inicial nesta revista), tendo cada artigo a representação dessa autorização através do seguinte selo:



| FICHA CATALOGRÁFICA

Revista Docent Dicunt — Centro Universitário Adventista de São Paulo, v. 03, n. 1 (1º semestre de 2022). Engenheiro Coelho, SP: Unaspress — Editora Universitária Adventista, 2022.	
Semestral	
1. Pedagogia 2. Educação	
CDU 20	CDD 200

| CRÉDITOS EDITORIAIS DA UNASPRESS

Coordenação editorial: Letícia Simões Ferreira

Preparação e revisão: Matheus Cardoso

Revisão: Juliana Castro

Diagramação: Lucas Mattos

Bibliotecária responsável: Lia Holdorf

SUMÁRIO

- 7 **Editorial: A educação inclusiva e a formação de professores no contexto educacional**
Francislê Neri de Souza
Ellen Nogueira Rodrigues
- 10 **A educação étnico-cultural nas instituições de educação superior**
Ethnic-cultural education at the higher education institutions
Bianca Silva de Oliveira
Silvia Cristina Oliveira Quadros
- 22 **Ensino da matemática para alunos com transtorno do espectro autista**
Mathematics teaching for students with autism spectrum disorder
Emmanuel Zullo Godinho
Helio Vagner Gasparotto
- 34 **Lideranças participativas em saúde e educação: uma revisão de literatura**
Participatory leadership on health and education: a literature review
Cristina Zukowsky Tavares
Robson Moura Marinho
Camila Aguiar
Rosana Aparecida Salvador Rossit

49 Percepções de educadoras sobre a contribuição do PNAIC para a formação continuada

Teacher's perceptions on the contributions of PNAIC for continuing education

Angélica Duarte
Natália da Silva Neris Moura
Thaís José de Souza
Rebeca Pizza Pancotte Darius

67 Ensaio sobre formação docente para a diversidade: docência e inclusão

An essay on teacher training for diversity: teaching and inclusion

Heloisa Gotardo Bedendo
Jéssica Regina da Mota
Juliana Delpasso Bistrican Sampaio
Luciana Guerra Pereira Cotti Costa
Marina Rocha Abrami Menecucci
Valéria Aparecida de Araujo
Suelene Regina Donola Mendonça

79 Novas perspectivas no ensino da gramática e suas contradições na gramática tradicional

New perspectives on grammar teaching and its contradictions in traditional grammar

Luciene Barbosa de Souza
José Antônio Jakson Paiva dos Santos

96 As Histórias em quadrinhos (HQs) como recurso didático para o Ensino Religioso

Comicbooks as didatic resource for Religion Education (ER)

Francisco Luiz Gomes de Carvalho
Débora Lima Mateus
Maria Lúcia de Jesus

EDITORIAL

A EDUCAÇÃO INCLUSIVA E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO CONTEXTO EDUCACIONAL

Francislê Neri de Souza¹
Ellen Nogueira Rodrigues²

Nos últimos anos, o conceito da diversidade tem se constituído em um dos principais temas de discussão e de desenvolvimento de práticas didáticas, curriculares e de políticas equitativas e democráticas no contexto educacional ([COPPETE; FLEURI; STOLTZ, 2012](#)). A ação dos professores é fundamental para fomentar valores pautados pela dignidade e apreciação humana, a fim dos alunos compreenderem e questionarem os processos subjacentes da discriminação étnico-cultural. Conforme [Morin \(2012, p. 56\)](#) apresenta,

existe também diversidade propriamente biológica no seio da unidade humana; não apenas existe unidade cerebral, mas mental, psíquica, afetiva intelectual; além disso, as mais diversas culturas e sociedades têm princípios geradores ou organizacionais comuns. É a unidade humana que traz em si os princípios de suas múltiplas diversidades.

Desse modo, compreender o ser humano envolve conceber a multiplicidade e apreciação da diversidade para a construção de uma sociedade democrática, justa e equitativa. Os artigos do presente volume apresentam a educação especial e inclusiva, bem como a formação de professores e as fragilidades das políticas públicas para a inclusão. As investigações tratam também de temas relacionados à liderança participativa, a formação continuada de professores alfabetizadores, o ensino de gramática e a elaboração de uma proposta pedagógica para a integração de ciência e religião.

No artigo intitulado “A Educação Étnico-Cultural nas Instituições de Educação Superior”, os autores analisam a aplicação das legislações quanto às relações étnico-culturais no ensino superior. Ao investigarem o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) de seis instituições, à luz do que é proposto na legislação brasileira acerca das questões étnico-culturais, os autores apresentam significativos apontamentos para a conscientização da comunidade acadêmica quanto às questões raciais nas instituições

¹ Doutor em Ciências da Educação pela Universidade de Aveiro, Portugal. Diretor de Graduação do Centro Universitário Adventista de São Paulo (UNASP), Engenheiro Coelho, Brasil. E-mail: francisle.souza@unasp.edu.br

² Doutora em educação pela Andrews University, Estados Unidos. Professora de letras e tradutor e intérprete no Centro Universitário Adventista de São Paulo (UNASP), Engenheiro Coelho, Brasil. E-mail: ellen_unasp@hotmail.com

de ensino superior. Os resultados revelam a falta de intencionalidade no PDI de uma política específica para o trabalho com a educação étnico-cultural e formas concretas de realização das políticas propostas.

Por sua vez, em “Ensino da Matemática para Alunos com Transtorno do Espectro Autista,” Godinho e Gasparotto realizaram uma pesquisa bibliográfica sobre o método TEACCH para o ensino de matemática de alunos autistas. O estudo explora a possibilidade do método para maior ampliação dos conhecimentos matemáticos, bem como a interação do aluno com o meio social.

Já o trabalho “Lideranças Participativas em Saúde e Educação: um estudo de revisão,” discute, por meio de uma revisão da literatura, a liderança para o enfrentamento de complexos desafios em saúde e educação a partir de trabalhos em equipe, colaborativos, participativos e interprofissionais. A literatura aponta uma crescente busca de lideranças compartilhadas e distribuídas para o alcance de objetivos comuns.

Com seu enfoque na formação de professores em “Percepções de Educadoras sobre a Contribuição do PNAIC para a Formação Continuada,” Duarte, Moura, Souza e Darius investigaram a aplicação e contribuição do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) na formação continuada de professores alfabetizadores. Por meio de entrevistas, as autoras tecem considerações sobre as mudanças estratégicas na prática pedagógica dos alfabetizadores.

Por sua vez, na esfera da formação docente, o artigo “Ensaio sobre Formação Docente para a Diversidade: Docência e Inclusão,” desenvolve um estudo de revisão sistemática de literatura sobre o processo formativo dos docentes para inclusão destaca as fragilidades das políticas públicas de inclusão e a falta de diretrizes sólidas para a formação docente.

No artigo “Novas Perspectivas no Ensino de Gramática e suas Contribuições na Gramática Tradicional,” Souza e Santos analisam o ensino de gramática no ensino fundamental e médio por meio da aplicação de questionários com alunos e professores da rede pública e particular, bem como alunos e professores do curso de licenciatura em Letras. O estudo enfatiza uma série de dificuldades para o ensino de gramática, sobretudo a aplicação das regras da gramática normativa no cotidiano e nas produções de texto.

Por fim, o trabalho “As Histórias em Quadrinhos (HQs) como recurso didático para o Ensino Religioso” apresenta uma proposta pedagógica de análise da relação entre ciência e religião como itinerário formativo para discentes do curso de graduação em Pedagogia. A proposta auxilia a transformação dos saberes teóricos em ferramenta didática para os futuros professores.

Esperamos que os artigos deste volume da revista Docent Discunt contribuam para a reflexão sobre os temas apresentados e das medidas promissoras para práticas de ensino mais inclusivas e equitativas, bem como para a formação de profissionais mais colaborativos na comunidade educacional.

Referências bibliográficas

COPPETE, M. C; FLEURI, R. M; STOLTZ, T. Educação para a diversidade numa perspectiva intercultural. **Revista Pedagógica**, v. 14, n. 28, p. 231-262, 2012.

MORIN, E. **O método V**: a humanidade da humanidade. Tradução de Juremir Machado da Silva. 5. Ed. Porto Alegre: Sulina, 2012.

A EDUCAÇÃO ÉTNICO-CULTURAL NAS INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO SUPERIOR

Bianca Silva de Oliveira*
Silvia Cristina Oliveira Quadros¹

Resumo: O presente estudo trata-se de uma análise documental de caráter qualitativo, cujo objetivo é analisar como se cumpre e se aplica as legislações vigentes no tocante à temática de relações étnico-culturais na educação Superior. Para tanto, foi realizada uma triagem de instituições, na categoria de centro universitário, na plataforma e-MEC, que se localizavam na cidade de São Paulo, um total de 20, e, desses, foram selecionados para a pesquisa aqueles que disponibilizaram em seus respectivos sites, de forma completa, o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), um total de seis. A análise desse documento foi realizada à luz do que é proposto pela legislação brasileira vigente sobre as questões étnico-culturais. Uma primeira categorização realizada foi temática, a partir das palavras-chave: “relações étnico-raciais”, “étnico-racial”, “africana”, “indígena”, “direitos humanos”, “cultura” e “diversidade”. Em seguida, categorizou-se as seis instituições em duas vertentes: cumprimento da legislação e atividades propostas. Os resultados da análise apontaram que o Plano de Desenvolvimento Institucional das Instituições aborda a questão, entretanto, nem todas apresentam formas concretas de realização das políticas propostas.

Palavras-chave: Educação Superior; Plano de Desenvolvimento Institucional; Relações Étnico-Culturais.

ETHNIC-CULTURAL EDUCATION AT THE HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS

Abstract: The present study is a documental analysis with a qualitative character, whose objective is to analyze how the current legislation is fulfilled and applied regarding the theme of ethnic-cultural relations in Higher Education. For this purpose, a selection of Institutions was carried out, in the category of university centers, on the e-mec platform, which were located in the city of São Paulo, a total of 20, and of these, those what the Institutional Development Plan was completely disponibles in the plataforma and were selected for the research, in their respective websites, in total of six. The analysis of this document was carried out in the light of what is proposed by the current Brazilian legislation on ethnic-cultural issues, and a first categorization carried out was thematic based on the keywords: “ethnic-racial relations”, “ethnic-racial”, “african”, “indigenous”, “human rights”, “culture”, and “diversity.” Then the six institutions were categorized into two strands: complian-

¹ Doutora em Letras: Semiótica e Linguística Geral pela Universidade de São Paulo (USP); Pró-reitora Associada e professora no Centro Universitário Adventista de São Paulo (UNASP), Engenheiro Coelho, Brasil; Pesquisadora do Grupo de Pesquisa em Diversidade Étnico-Cultural (GEDEC). E-mail: silvia.oliveira@unasp.edu.br

* Autor correspondente

Estudante do Curso de Psicologia no Centro Universitário Adventista de São Paulo (UNASP), Engenheiro Coelho, Brasil. Membro do Grupo de Pesquisa em Diversidade Étnico-Cultural (GEDEC). E-mail: biancassilvaoliveira08@gmail.com

Submissão: 01/03/2022

Aceite: 22/03/2022

Como citar:

OLIVEIRA, B. S. de; QUADROS, S. C. O. A educação étnico-cultural nas instituições de Educação Superior. **Docent Discunt**, v. 3, n. 1, p. 10-21, 2022. DOI: <https://doi.org/10.19141/2763-5163.docentdiscunt.v3.n1.p10-21>

ce with legislation and proposed activities. The results of the analysis showed that the Institutional Development Plan of the Institutions addresses the issue, however, not all of them present concrete ways of carrying out the proposed policies.

Keywords: College education; Institutional Development Plan; Ethnic-Cultural Relations.

“A única arma para melhorar o planeta é a Educação com ética. Ninguém nasce odiando outra pessoa pela cor da pele, por sua origem, ou ainda por sua religião. Para odiar, as pessoas precisam aprender, e se podem aprender a odiar, podem ser ensinadas a amar” ([Nelson Mandela, 2009](#)).

Este artigo é resultado da análise do documento institucional da educação superior denominado Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), no tocante ao cumprimento e aplicação das legislações vigentes relativas às relações étnico-culturais. A pesquisa verificou o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) de seis centros universitários localizados na cidade de São Paulo.

O levantamento de dados foi realizado na plataforma e-MEC para pesquisa dos centros universitários de São Paulo. O e-MEC, segundo o Ministério da Educação, é um sistema eletrônico de acompanhamento dos processos que regulamentam a educação superior no Brasil. A plataforma escolhida disponibiliza informações cadastrais sobre as instituições de educação superior (IES) em todo o território nacional. Foram encontrados na plataforma vinte centros universitários na cidade de São Paulo.

A partir das vinte instituições que se caracterizam como centro universitário, buscamos nos sites públicos de cada instituição o PDI, e, dessas 20, apenas 30% tinham o documento completo e vigente, disponível para consulta. Consideramos, portanto, para a realização deste estudo as seis (30%) que estavam com o PDI disponibilizado.

Para categorização dos temas abordados pela legislação, elegeu-se as seguintes palavras-chave para a realização da busca dentro do texto dos PDI: “relações étnico-raciais”, “étnico-racial”, “africana”, “indígena”, “direitos humanos”, “cultura” e “diversidade”. Em uma segunda fase da análise, categorizou-se as instituições em duas categorias: cumprimento da legislação e atividades propostas; e a partir daí ficou mais claro o cumprimento e aplicação do que se é proposto na legislação para a educação superior no tocante à educação das relações étnico-culturais e direitos humanos.

As Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos, conforme disposto no Parecer CNE/CP nº 8, de 06/03/2012, originou a Resolução CNE/CP nº 1, de 30/05/2012, que assegura em seus artigos uma sistematização da educação em direitos humanos e estabelece as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (EDH).

Para compor as diretrizes de EDH das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena, nos termos da [Lei nº 9.394/96](#), com a redação dada pelas [Leis nº 10.639/2003](#) e nº 11.645/2008, a [Resolução CNE/CP nº 1/2004](#) determina a inclusão das disciplinas e atividades curriculares dos cursos que ministram, bem como o tratamento de questões e temáticas

que dizem respeito aos afrodescendentes, na educação superior, segundo os termos explicitados no Parecer CNE/CP 3/2004. A Portaria Normativa nº 40 de 12/12/2007, alterada pela Portaria Normativa MEC nº 23 de 01/12/2010, publicada em 29/12/2010, complementa com especificações de ensino para cada curso.

Cabe frisar que o ensino sobre as culturas afro-brasileira, africana e indígena precisa ser inserido em uma temática transversal, objetivando diminuir a discriminação, aumentar o conhecimento e difundir a conscientização. Partindo dessa explanação, este estudo propõe o seguinte problema: como as IES propõem o cumprimento das legislações vigentes no tocante à temática de relações étnico-culturais e como desenvolvem a prática de aplicação do proposto pela lei?

Com base nesse questionamento, o presente estudo busca subsídios dentro do contexto da educação, desenvolvendo uma revisão bibliográfica e documental que analisa o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) de centros universitários da cidade de São Paulo.

Nessa linha, o presente artigo tem como objetivo averiguar o cumprimento das legislações vigentes no tocante à temática de relações étnico-culturais, investigando suas propostas, políticas e a abordagem da temática. Com especificidade, espera-se obter também um maior conhecimento das legislações que envolvem educação e relações étnico-raciais e a promoção do conhecimento científico, auxiliando, assim, a conscientização da comunidade acadêmica.

Reflexões sobre a educação étnico-cultural

A educação étnico-cultural é uma temática muito importante a ser tratada na educação superior, visto que, nesse nível de ensino, há o preparo de profissionais que constituirão a parte da sociedade que tem grande influência na formação ideológica social. Assim, é nessa fase da educação que se tem a oportunidade de discutir os frames ideológicos.

A legislação aborda essa temática com a expressão étnico-racial, e, neste estudo, optamos pelo uso da expressão étnico-cultural, visto abranger um conceito mais amplo para a atuação na educação superior.

Conforme a legislação vigente sobre as questões étnico-raciais, a começar pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que orienta em seu artigo terceiro, inciso XII, que “o ensino será ministrado com base” no princípio de “consideração com a diversidade étnico-racial”, a educação superior deve trazer para o ambiente acadêmico a reflexão sobre essa temática e fica subtendido que a reflexão move a ação.

Continuando nossa incursão sobre a legislação, mencionamos a Resolução no 1, do Conselho Nacional de Educação, de 17 de junho de 2004, que, em seu artigo primeiro, no primeiro parágrafo, apresenta que a educação superior deve incluir “nos conteúdos de disciplinas e atividades curricu-

lares dos cursos que ministram, a Educação das Relações Étnico-Raciais, bem como o tratamento de questões e temáticas que dizem respeito aos afrodescendentes”.

Essa lei apresenta o caminho no qual as IES devem abordar o tema e aponta que o assunto deve permear as disciplinas e atividades de forma que a comunidade acadêmica esteja consciente e saiba como lidar com as questões étnico-raciais e, sobretudo, a questão afrodescendente, tendo em vista o processo histórico brasileiro no intuito de conscientizar sobre o racismo.

[Quadros \(2017, p. 24\)](#) apresenta a necessidade de se conhecer os conceitos de preconceito, discriminação e racismo, pois a consciência semântico-linguística pode fazer com que as atitudes e ações sejam pautadas pelo conhecimento e princípios que valorizam os direitos humanos, o que permitirá “a construção de uma sociedade embasada na visão de ser humano com plenos direitos de cidadania, conforme preconizados na Constituição Brasileira”.

Para a educação étnico-cultural, é imprescindível a consciência e o conhecimento sobre o racismo, visto que esse fenômeno pode estar presente em várias formas, como institucional ou individual. O institucional pode se fazer presente por meio de uma discriminação de especificidades ou traços étnicos ou culturais em instituições, empresas públicas ou privadas. Para essa questão, a legislação aponta a necessidade de políticas afirmativas a fim de “remover barreiras, formais e informais” e incentivam as organização a “agir positivamente” ([OLIVEN, 2007, p. 30](#)).

A proposição de políticas afirmativas governamentais, assimiladas pelas instituições de ensino, que se preocupam em conscientizar a comunidade acadêmica sobre o racismo e não reproduzi-lo em formas de ações na sociedade, pode ser um caminho para que a diversidade étnico-racial possa ser respeitada e valorizada.

Para além das políticas afirmativas presentes na educação superior, há que se preocupar com a formação de professores que atuarão na educação básica, nível esse que formará as ideias étnicas e culturais dos estudantes, por isso, o currículo, a prática docente deve ser pautada por princípios de igualdade e de respeito à individualidade.

E na educação superior, o professor deve trazer esses conceitos construídos para poder contribuir com a prática de pesquisas que ajudam a sociedade a reconstruir conceitos e atitudes relativos à história e cultura afrodescendente e indígena no Brasil, indo além da exigência da lei.

Partindo dessa breve reflexão, relacionada à IES e ao cumprimento e aplicação da lei e das diretrizes nacionais sobre a educação étnica, apresentamos a seguir a pesquisa a que nos lançamos a realizar a partir da análise documental na educação superior.

A pesquisa

Conforme já mencionado, o estudo aqui apresentado teve por objetivo analisar como as IES da cidade de São Paulo – em específico, os centros universitários – cumprem e aplicam a legislação em vigor sobre a temática da educação étnico-racial.

Para a realização da pesquisa, elegeu-se o documento da educação superior mais completo, o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI). Nele as instituições descrevem sua história, sua filosofia, as políticas que direcionam as ações institucionais, as diretrizes pedagógicas que norteiam as ações acadêmicas, sua missão, objetivos, valores e metas. O PDI deve ser elaborado pela comunidade acadêmica por períodos quinquenais.

A captação dos PDIs das instituições foi feita por meio de busca na plataforma do e-MEC (sistema eletrônico de acompanhamento dos processos que regulam a educação superior no Brasil). A plataforma escolhida disponibiliza informações cadastrais sobre as IES em todo o território nacional.

Para a obtenção das informações cadastrais, foi necessário acessar a “consulta avançada” da plataforma e buscar as informações das instituições do ensino superior pertencentes ao município de São Paulo, dentro da categoria administrativa “privada”, tanto nos moldes “com fins lucrativos” quanto “sem fins lucrativos”. As instituições deveriam oferecer o tipo de credenciamento no modelo presencial. Com esses critérios de pesquisa, a plataforma disponibilizou 20 centros universitários correspondentes.

Um arquivo foi formulado com todas as informações da instituição, como nome, sigla, natureza jurídica, tipo de credenciamento, organização acadêmica e categoria administrativa. Após colher os dados, como objeto empírico, foram selecionados os PDIs dos centros universitários.

A aquisição de cada PDI se deu através da pesquisa no site público de cada instituição. Do valor total dos centros universitários em São Paulo cadastrados no e-MEC, 30% das 20 instituições disponibilizaram seus PDIs de forma pública e com livre acesso, representando o número de seis instituições com PDIs vigentes no ano da pesquisa.

A categorização dos dados do PDI deu-se por meio de palavras-chave que poderiam estar presentes no texto, visto que são palavras que estão presentes na legislação sobre a temática da educação étnico-cultural.

As palavras escolhidas foram: “relações étnico-raciais”, “étnico-racial”, “africana”, “indígena”, “direitos humanos”, “cultura” e “diversidade”. Essas palavras foram encontradas em seções/capítulos diversos, tais como princípios, metas, políticas, objetivos, apresentação de atividades da instituição de modo a evidenciar o cumprimento da legislação vigente sobre a temática em questão pela IES.

A partir dessa busca textual, foi realizada uma primeira categorização, considerando as palavras-chave como categorias a fim de verificar se os seis PDIs as mencionavam e se explanavam a forma de atendimento à legislação e o detalhamento das ações a serem desenvolvidas.

Identificadas as políticas e ações relativas às palavras-chave, realizou-se a sistematização em duas categorias: atendimento à legislação e atividades propostas, conforme apresentadas a seguir:

Figura 1: Atendimento à legislação

IES 1	IES 2	IES 3	IES 4	IES 5	IES 6
<p>Proposição de atividades acadêmicas/científicas referentes à diversidade cultural entre as raízes africanas da nação brasileira, ao lado das indígenas, europeias e asiáticas.</p> <p>Os currículos contribuem para compreensão, interpretação, preservação, reforço, fomento e difusão de diferentes pontos de vista culturais, em um contexto de pluralismo e diversidade de culturas.</p> <p>Inserção de todos, sem discriminação de condições linguísticas, sensoriais, cognitivas, físicas, emocionais, étnicas ou socioeconômicas e requer sistemas educacionais planejados e organizados que deem conta da diversidade de alunos [...].</p>	<p>As informações disponíveis são abrangentes, relacionando meio ambiente e cultura, entretanto não atende à lei.</p> <p>Os termos relações étnico-raciais; étnico-racial; africana; indígena; direitos humanos são inexistentes.</p>	<p>Alinhar-se às diretrizes curriculares e aos requisitos legais e normativos estabelecidos pelo MEC.</p> <p>Compromisso com a responsabilidade socioambiental e valorização da diversidade étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional e sociocultural.</p> <p>Estimular a criação de ambientes e relações que valorizem e reconheçam a diversidade cultural, econômica e social.</p> <p>Aprofundamento da educação em direitos humanos nas instituições de ensino superior, por meio da promoção do respeito à diversidade, cultura de paz e direitos humanos.</p> <p>Reforçar iniciativas de respeito à diversidade e ao enfrentamento do preconceito, da discriminação e da violência no ambiente universitário.</p>	<p>Compreensão a respeito das relações étnico-raciais e da diversidade cultural no Brasil.</p> <p>Ações afirmativas de defesa e promoção dos direitos humanos e da igualdade étnico-racial de modo transversal aos cursos ofertados.</p> <p>Políticas para a valorização da diversidade e igualdade étnico-racial.</p> <p>Conhecimento e valorização das culturas africana e indígena como componentes formadores da sociedade brasileira, evidenciando a sua influência e contribuição.</p> <p>Um trabalho de extensão que crie espaços com os mais excluídos e marginalizados.</p> <p>Realizar pesquisas acadêmicas resultantes de projetos de iniciação científica e trabalhos de conclusão de curso, inseridos às temáticas, culturais e de direitos humanos.</p> <p>Sistema de residência em seus campi em regime de coeducação, um sistema de coeducação uma diversidade étnica, geográfica e socioeconômica de discentes.</p> <p>O uso dos canais digitais de forma profissional e responsável de forma a refletir os valores da instituição.</p>	<p>Os temas relativos são tratados em cada curso, conforme definido nos projetos pedagógicos.</p> <p>Ensino de história e cultura afro-brasileira, africana e indígena de forma transversal.</p> <p>Inserção cultural e dos direitos humanos.</p> <p>Inserir componentes curriculares voltados para a apropriação e construção do conhecimento, dos direitos humanos, da diversidade étnica.</p>	<p>Impulsionar a criação de novas ações relacionadas a temas relevantes.</p> <p>Propor ações de modo contínuo quanto à sensibilização, vinculada ou não com programas de extensão, para o corpo discente, técnico-administrativo e comunidade externa referente a valorização da diversidade, meio ambiente, defesa e promoção dos direitos humanos e da igualdade étnico-racial.</p> <p>O termos "africana, indígena e cultura" são inexistentes.</p>

Fonte: elaborado pelos autores.

Figura 2: Atividades Propostas

IES 1	IES 2	IES 3	IES 4	IES 5	IES 6
<p>Palestras, mesas-redondas, seminários, workshop, visitas técnicas, entre outros, sobre inclusão e diversidade.</p> <p>Incluir no currículo: Bibliografias, a básica e a complementar; estratégias de ensino; docentes; recursos materiais; serviços administrativos; serviços de laboratórios e infraestrutura de apoio ao pleno funcionamento dos cursos.</p> <p>O termo "Direitos Humanos" é inexistente.</p>	<p>Não há proposta de atividade.</p>	<p>Em diversos recortes, o método ou a proposta não estavam descritos.</p> <p>Comitê de trabalho que acompanha e divulga ações estabelecidas a partir dos eixos ensino, pesquisa, extensão, gestão e convivência.</p> <p>Atividades de ensino, pesquisa, extensão e de proteção e promoção dos direitos humanos.</p>	<p>Disciplina: Formação Sociocultural e Ética, que discute as relações étnico-raciais, a história e a cultura afro-brasileira e indígena.</p> <p>Semana Acadêmica e de Conhecimentos Gerais.</p> <p>Promover palestras e eventos abordando temas como: ética, diversidade étnico-racial, violência, educação etc.</p> <p>Trabalho conjunto com as comunidades, por meio da pesquisa científica, tecnológica, humanística e artística.</p> <p>Divulgação vinculada à criação de uma consciência cidadã.</p> <p>Atividades sociais, culturais, recreativas e religiosas supervisionadas e coordenadas por uma diretoria de desenvolvimento estudantil e comunitário.</p>	<p>Responsabilidade de definição cedida ao PPC.</p> <p>Atividades de ensino, pesquisa/iniciação científica e extensão</p> <p>Núcleo de estudos gerais</p> <p>Estratégia de posicionamento de marca, respeitando os princípios de unidade e diversidade próprios da Instituição.</p>	<p>Evento institucional anual chamado "Apresentação Cultural".</p> <p>Aula magna e congresso multiprofissional.</p> <p>Apoio institucional aos coletivos organizados pelos estudantes.</p> <p>Incentivar o desenvolvimento de projetos extensionistas e de pesquisa sobre diversas temáticas propícias.</p> <p>Promover, a partir de 2019, o projeto de Rodas de Conversa e Cultura para a comunidade interna e externa, envolvendo a extensão universitária e o apoio psicológico.</p>

Fonte: elaborado pelos autores.

Conforme as duas categorias apresentadas nos quadros, pode-se verificar que as IES, em sua maioria, tratam da educação étnico-cultural, havendo apenas uma instituição, a de número 2, que não trata dessa temática. E a instituição 3, apresenta o tema em seu PDI de forma genérica e apenas menciona que haverá atividades de ensino, pesquisa e extensão e de proteção aos direitos humanos. As demais instituições apresentam o atendimento à legislação mencionando os temas em seu PDI e descrevendo as atividades realizadas.

Com base na categorização das palavras-chave escolhidas para a busca textual, apresentamos a seguir a descrição das instituições.

A instituição 1 relaciona as palavras “relações étnico-raciais”, “africana”, “indígena” e “étnico racial” e propõe a criação de atividades acadêmico/científicas, referentes à diversidade cultural entre as raízes africanas da nação brasileira, ao lado das indígenas, europeias e asiáticas. Como detalhamento, ofereceram palestras, mesas-redondas, seminários, workshop, visitas técnica, entre outros.

Ainda sobre a primeira instituição, no que concerne ao termo “cultura”, ela dedica-se em desenvolver a “cultura da avaliação”, despertando a necessidade da autocrítica e revisão das ações projetadas. A instituição visa a aquisição da habilidade conceitual para perceber as diferenças culturais, econômicas e étnicas e sua sinergia entre as partes. Segundo seu PDI, os currículos contribuem para compreensão, interpretação, preservação, reforço, fomento e difusão de diferentes pontos de vista culturais, em um contexto de pluralismo e diversidade de culturas.

Como método de cumprimento, a instituição define a inclusão no seu currículo de bibliografias, tanto a básica, quanto a complementar, sobre o tema. Ainda visa à criação de estratégias de ensino envolvendo docentes, recursos materiais, serviços administrativos, serviços de laboratórios e infraestrutura de apoio ao pleno funcionamento dos cursos.

O termo “direitos humanos” não aparece no corpo do texto dessa primeira instituição. No que se refere a “diversidade”, a unidade escolar objetiva receber brasileiros e estrangeiros que trabalham e vivem na cidade de São Paulo, em um ambiente de tolerância e respeito à diversidade de credos, etnias, orientações sexuais e tribos.

Estimula à convivência, respeitando as diferenças sociais e culturais e de pensamento. Preza pela inserção de todos, sem discriminação de condições linguísticas, sensoriais, cognitivas, físicas, emocionais, étnicas ou socioeconômicas e requer sistemas educacionais planejados e organizados que deem conta da diversidade de alunos e ofereçam respostas adequadas às suas características e necessidades. Como detalhamento, utiliza-se de mesas redondas sobre inclusão e diversidade.

A instituição 2 não apresenta, em nenhum lugar de no texto de seu PDI, os termos “relações étnico-raciais”, “étnico-racial”, “africana”, “indígena” e “direitos humanos”. No que se refere aos termos “cultura” e “diversidade”, as informações disponíveis são abrangentes, relacionando meio ambiente e cultura, não atendendo às requisições da lei.

A terceira instituição relacionou ao termo “relações étnico-raciais” à seguinte definição: “Alinhar-se às diretrizes curriculares e aos requisitos legais e normativos estabelecidos pelo MEC, especificamente às disposições contidas nas temáticas pertinentes à educação das relações étnico-raciais, educação em direitos humanos e educação ambiental, expondo a temática de forma bem genérica.”

No que se refere ao termo “étnico-racial”, a instituição estabeleceu um compromisso com a responsabilidade socioambiental e valorização da diversidade étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de

faixa geracional e sociocultural. Entretanto, não especificou o método pela qual cumpriria este acordo. Os termos “africana” e “indígena” não aparecem no corpo do texto, mas são encontradas nas referências e na base teórica das regiões onde a matriz escolar está presente, no caso São Paulo.

O termo “cultura” aparece no texto do PDI, trazendo alusão ao estímulo dado pela instituição à criação de ambientes, vínculos e relações que valorizem e reconheçam a diversidade cultural, econômica e social como fator essencial aos processos de inovação e geração de práticas educacionais inclusivas. Detalha a criação de um comitê de trabalho com função de elaborar o plano de trabalho anual de acompanhamento e divulgação de ações estabelecidas a partir dos eixos “ensino”, “pesquisa”, “extensão”, “gestão” e “convivência”. Os outros trechos nos quais o termo apareceu não eram referentes ao tema.

Ainda em relação à terceira instituição, o termo “direitos humanos” endossa um aprofundamento da educação em direitos humanos nas IES, por meio da promoção do respeito à diversidade, cultura de paz e direitos humanos. Ainda reforça iniciativas de respeito à diversidade e ao enfrentamento do preconceito, da discriminação e da violência no ambiente universitário. A instituição investe em atividades de ensino, pesquisa, extensão e de proteção e promoção dos direitos humanos.

A instituição de número 4, através da pesquisa com o termo “relações étnico-raciais”, informou disponibilizar disciplina obrigatória sobre o tema, visando gerar uma compreensão a respeito das relações étnico-raciais e da diversidade cultural no Brasil.

Como detalhamento, definiu que a disciplina visaria Formação Sociocultural e Ética. Esta discutia as relações étnico-raciais, a história e a cultura afro-brasileira e indígena, permitindo a reflexão crítica acerca das políticas de afirmação e o resgate histórico da população brasileira, além de políticas públicas de inclusão social e a formação da identidade nacional brasileira. Ainda detalhou que um Semana Acadêmica e de Conhecimentos Gerais seria oferecida pelo campus.

Os termos “étnico racial”, “africana” e “indígena” são expressados no contexto de criação de ações afirmativas de defesa e promoção dos direitos humanos e da igualdade étnico-racial de modo transversal aos cursos ofertados. Também apresenta uma Política para a Valorização da Diversidade e Igualdade Étnico-racial. Promove também o conhecimento e valorização das culturas africana e indígena como componentes formadores da sociedade brasileira, evidenciando a sua influência e contribuição. Como detalhamento de atividades, o PDI apresenta a promoção de palestras e eventos abordando temas como: ética, diversidade étnico-racial, violência, educação etc.

Os termos “cultura” e “direitos humanos” expuseram o papel ético, político e institucional dessa quarta instituição, colocando o objetivo de identificar as riquezas brasileiras naturais e humanas manifestas por meio de seus recursos naturais, diversidade cultural e miscigenação étnica. A entidade também disponibiliza uma Semana Acadêmica e de Conhecimentos Gerais e desenvolve trabalhos de extensão que criam espaços para os mais excluídos e marginalizados. Além disso, realiza pesquisas aca-

dêmicas resultantes de projetos de iniciação científica e trabalhos de conclusão de curso inseridos às temáticas culturais e de direitos humanos.

A instituição ainda disponibiliza um trabalho conjunto com as comunidades, por meio da pesquisa científica, tecnológica, humanística e artística. Além de uma tarefa ativa de divulgação, vinculada à criação de uma consciência cidadã, sustentada no respeito aos direitos humanos e à diversidade cultural. Ainda, sobre os termos, no que se refere a “diversidade”, as informações disponíveis não estavam relacionadas ao tema.

A quinta instituição, no que concerne aos termos “relações étnico-raciais”, “africana”, “indígena” e “étnico-raciais”, definiu que os temas relacionados são tratados em cada curso, conforme estabelecido nos projetos pedagógicos, atribuindo a responsabilidade de definição ao PPC de cada curso, e não através do PDI.

O termo “cultura” disponibilizou o contato com as seguintes formas de atendimento a legislação: (a) ensino de história e cultura afro-brasileira, africana e indígena de forma transversal no decorrer dos semestres dos cursos, com base em práticas pedagógicas e atitudinais; (b) atividades de ensino, pesquisa/iniciação científica e extensão. Cabe destacar que atividades de ensino, pesquisa/iniciação científica e extensão são disponibilizadas pela entidade escolar.

Como resultado para o termo “direitos humanos”, a instituição defende uma inserção cultural, como também a adaptação de componentes curriculares voltados para a apropriação e construção do conhecimento, dos direitos humanos, e da diversidade étnica. Como detalhamento, oferece um Núcleo de Estudos Gerais.

A palavra “diversidade” destacou no texto a existência de um sistema de residência no campus, onde ocorre um sistema de coeducação uma diversidade étnica, geográfica e socioeconômica de discentes. A instituição descreve que se utiliza de canais digitais de forma profissional e responsável de forma a refletir os valores da instituição.

Detalhou ainda que atividades sociais, culturais, recreativas e religiosas são supervisionadas e coordenadas por uma diretoria de desenvolvimento estudantil e comunitário. E ainda é desenvolvida uma estratégia de posicionamento de marca, respeitando os princípios de unidade e diversidade próprios da instituição.

A instituição 6 não apresenta em nenhum lugar de seu texto os termos “relações étnico-raciais”, “africana” e “indígena”. O termo “étnico-racial” apresenta como resultado o desenvolvimento de ações acadêmico-administrativas para valorização da diversidade, memória cultural, produção artística, patrimônio cultural e defesa e promoção dos direitos humanos e da igualdade étnico-racial.

A instituição ainda visa impulsionar a criação de novas ações que possam fortalecer e agregar iniciativas já existentes relacionadas a direitos humanos, diversidade, inclusão e igualdade étnico-racial. Além de propor ações de modo contínuo quanto à sensibilização, vinculada ou não com programas de

extensão, para o corpo discente, técnico-administrativo e comunidade externa referente a valorização da diversidade, meio ambiente, defesa e promoção dos direitos humanos e da igualdade étnico-racial.

Como detalhamento das atividades exercidas, descreve a existência de eventos institucionais anuais chamados “Apresentação Cultural”, Aula Magna, Congresso Multiprofissional e apoio institucional aos coletivos organizados pelos estudantes. Além de incentivar o desenvolvimento de projetos extensionistas e de pesquisa sobre a temática da memória e patrimônio cultural, defesa e promoção dos direitos humanos e da igualdade étnico-racial. Descreve a promoção, a partir de 2019, do projeto de Rodas de Conversa e Cultura para a comunidade interna e externa, envolvendo a extensão universitária e o apoio psicológico.

A pesquisa com o uso do termo “direitos humanos” resultou no encontro dos ideais da instituição, que visavam a humanização e a ética na busca do respeito à diversidade e a promoção dos direitos humanos. O método para tal se encontrava em fazer parcerias com unidades educacionais que abordam temas como erradicação da fome, miséria, direitos humanos, educação, meio ambiente, saúde e envelhecimento.

Como último tópico, o termo “diversidade” define a formação de estudantes com competências em sua área de atuação profissional, para a cooperação, o respeito à diversidade e para a organização da sociedade, tendo em vista o respeito entre os povos e a cultura da paz.

Com base na análise apresentada, verifica-se que essas instituições que fizeram parte da pesquisa realizam o tratamento da educação étnico-cultural de forma ampla, não trazendo em seu PDI uma política específica para um direcionamento mais efetivo do trabalho com a educação étnico-cultural.

Considerações finais

Com os resultados, foi possível a averiguação da forma de cumprimento da legislação utilizada pelas instituições pesquisadas, incluindo-se pesquisas acadêmicas, projetos de iniciação científica, trabalhos de conclusão de curso, atividades de ensino, extensão, semanas temáticas e acadêmicas, entre outros. Como apresentado na análise, algumas instituições não apresentaram em nenhum lugar de seu texto os termos utilizados para pesquisa, não cumprindo as requisições da legislação.

A pesquisa possibilitou um maior conhecimento das legislações que envolvem educação e relações étnico-raciais, e a averiguação do cumprimento pelos centros universitários na cidade de São Paulo, sendo possível a promoção do conhecimento científico e a conscientização da comunidade acadêmica. O estudo, com os resultados alcançados, pode ser um alerta às instituições de ensino para um olhar mais perspicaz para a formulação e atualização do PDI, quanto à educação étnico-cultural, ao abordar termos, como esses que escolhemos como palavras-chave neste estudo: “relações étnico-raciais”, “étnico-racial”, “africana”, “indígena”, “direitos humanos”, “cultura” e “diversidade”.

Os resultados apresentados nesta pesquisa ressaltam a importância da conscientização efetiva de questões raciais nas IES. Foi possível entender o papel da educação étnico-cultural na educação superior, o que nos motiva a futuros estudos mais específicos com a finalidade de poder ampliar a visão de gestores e da comunidade acadêmica no tocante a essa temática.

Referências bibliográficas

BRASIL. Conselho Nacional de Educação Conselho Pleno. Resolução nº 1 de 17 de junho de 2004. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico- raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/res012004.pdf>. Acesso em: 25 ago. 2022.

BRASIL. **Lei de diretrizes e base da educação nacional - Lei 9.394/1996**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm Acesso em: 25 ago. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação — MEC. UNESCO. Contribuições para Implementação da Lei 10.639/2003. **Proposta de Plano nacional de implementação das diretrizes curriculares nacionais da educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana — Lei 10.639/2003**. Brasília, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. **Levantamento e análise de informações sobre o desenvolvimento da temática “história e cultura indígena” nos cursos de licenciatura de instituições públicas e privadas**. Portal MEC, novembro/2012, p. 1-35. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13940-produto-1-historia-cultura-povos-indigenas-pdf&Itemid=30192 Acesso: 25 ago. 2022.

MANDELA, N. **Autobiografia de Nelson Mandela: um longo caminho para a liberdade**. Lisboa: Planeta, 2009.

OLIVEN, A. C. Ações afirmativas, relações raciais e política de cotas nas universidades: uma comparação entre os Estados Unidos e o Brasil. **Educação**, v. 30, n. 1, 2007. Disponível em: <http://flacso.redelivre.org.br/files/2012/07/580.pdf> Acesso em: 25 ago. 2022.

QUADROS, S. C. de O. Repensando conceitos para uma educação étnica. In: MOTA, R. C.; QUADROS, S. C. de O. (Orgs.). **Diversidade étnico-racial: discutindo conceitos, tecendo reflexões e possibilidades para uma educação inclusiva e cidadã**. Engenheiro Coelho, SP: Unasp, 2017.

ENSINO DA MATEMÁTICA PARA ALUNOS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

Emmanuel Zullo Godinho*

Helio Vagner Gasparotto¹

Resumo: A discussão das formas e metodologias para a aplicação do ensino de matemática bem como a questão da inclusão social dos alunos portadores do Transtorno do Espectro Autista se faz necessária, pois há necessidade desses alunos em adquirir habilidades para o aprendizado da educação formal. O aluno autista enfrenta muitas dificuldades na aprendizagem, pois há uma falta de metodologia correta e concisa adaptada às suas necessidades. O objetivo central deste trabalho é proporcionar uma reflexão sobre o Método TEACCH dentro do ensino da matemática ao autista. Para a realização deste trabalho, foi efetuada uma pesquisa de caráter bibliográfico sobre os aspectos mais relevantes e significativos do Método TEACCH, assim como seus benefícios ao se trabalhar com crianças autistas. Conclui-se, então, que o método em questão facilita a aprendizagem dessas crianças de forma específica, possibilitando uma maior ampliação dos seus conhecimentos matemáticos e, conseqüentemente, uma maior interação com seu meio social.

Palavras-chave: Ensino da matemática; Autismo; Inclusão educacional; Método TEACCH.

MATHEMATICS TEACHING FOR STUDENTS WITH AUTISM SPECTRUM DISORDER

Abstract: The discussion of the forms and methodologies for the application of mathematics teaching as well as the issue of social inclusion of students with Autism Spectrum Disorder is necessary, as the need for these students to acquire skills for learning formal education. The autistic student faces many learning difficulties, as there is a lack of correct and concise methodology adapted to their needs. The main objective of this work is to provide a reflection on the TEACCH Method within the teaching of mathematics to the autistic. To carry out this work, a bibliographic research was carried out on the most relevant and significant aspects of the TEACCH Method, as well as its benefits when working with autistic children. It is concluded that the method in question facilitates the learning of these children in a specific way, enabling a greater expansion of their mathematical knowledge and, consequently, a greater interaction with their social environment.

¹ Bacharel em Ciências Contábeis pela Universidade Estadual Paulista (UNESP), São Paulo, Brasil. E-mail: helio.vagner@unesp.br

* Autor correspondente

Doutor em Agronomia pela Universidade Estadual Paulista (UNESP). Coordenador de Pesquisa no Colégio Agrícola de Palotina, Paraná, Brasil.
E-mail: profemmanuelzullo@gmail.com

Submissão: 13/11/2021

Aceite: 15/06/2022

Como citar:

GODINHO, E. Z.; GASPAROTTO, H. V. Ensino da Matemática para alunos com Transtorno de Espectro Autista. Docent Discunt, v. 3, n. 2, p. 22-33, 2022.

DOI: <https://doi.org/10.19141/2763-5163.docentdiscunt.v3.n1.p22-33>

Keywords: Mathematics teaching; Autism; Educational inclusion; TEACCH method.

A diversidade, compreendida como algo único e pessoal, tem sua representatividade no contexto social, ou seja, cada sociedade é representada por esses indivíduos entendidos e compreendidos dentro de tal contexto. Então, entendemos que essas diferenças devem ser encaradas como algo natural e benéfico às sociedades e, conseqüentemente, aos seres humanos pertencentes a esse ambiente. Porém, as sociedades, por si próprias, costumam, por vários motivos, dentre eles, os valores e padrões pré-estabelecidos pela cultura, não se adequar a essas discrepâncias, demonstrando comportamentos inadequados àqueles que seriam os comportamentos padrões corretos e coerentes para se viver em um ambiente social estável e harmonioso. Na mesma linha de raciocínio, sabemos também que o termo “inclusão escolar” significa dar o mesmo atendimento educacional e psicológico, independentemente das crenças, ideologias e deficiências físicas ou mentais.

Dentro dessa perspectiva diversiva, nos deparamos com o Transtorno Autista, também conhecido como Transtorno Global do Desenvolvimento (TGD) ou Transtorno do Espectro Autista (TEA). Trata-se de um transtorno do neurodesenvolvimento caracterizado por dificuldades de interação social, comunicação e comportamentos repetitivos e restritos. Manifesta-se geralmente antes dos três anos de idade e compromete principalmente a comunicação, a interação social e a imaginação, além de causar comportamentos e interesses restritivos e repetidos ([MIELE; AMATO, 2016](#)). A incidência varia entre dois e 16 a cada 10 mil indivíduos, e afeta quatro vezes mais meninos do que meninas.

A Presidência da República confere no artigo 208 que:

O artigo 208 da Constituição brasileira especifica que é dever do Estado garantir “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”, condição que também consta no artigo 54 do Estatuto da Criança e do Adolescente ECA ([BRASIL, 2019](#)).

Essa mesma legislação também estabelece que as instituições escolares devem possuir professores capacitados para receber essas crianças, ou seja, toda escola tem o dever de receber em seu corpo escolar crianças público-alvo da educação especial, bem como atendê-las de maneira adequada. Isso significa que as crianças portadoras de especialidades não devem necessariamente ingressar-se em escolas especiais, mas sim em escolas de ensino regular, em classes comuns, cabendo ao educador proporcionar a essas crianças atividades que levem em conta suas necessidades particulares.

Tal ambiente coletivo é necessário e substancial para o desenvolvimento do sujeito com transtorno do espectro autista, para que, dessa forma, ele possa ampliar seu desenvolvimento e, assim, alcançar melhorias em seu desenvolvimento. Esse tratamento deve incluir diversas linhas de trabalho juntamente com os pedagogos e educadores nos colégios.

Nos autistas é visivelmente mais fácil de encontrar as chamadas comorbidades, as quais, por sua vez, podem ser agravadas com o meio interno e externo da criança. As principais comorbidades são hiperatividade, depressão, ansiedade e distúrbio de atenção.

[Schmidt \(2013, p. 22\)](#) declara que:

Trocas transdisciplinares constantes entre equipe e o professor estariam municiando a escola com as informações que contribuíram com a qualificação da experiência educacional do aluno com autismo. Ao mesmo tempo, o professor poderia colaborar com tal equipe oferecendo prestimosas informações sobre o dia a dia deste aluno seus comportamentos e aprendizagem, sem perder seu referencial pedagógico.

Há também uma forte polêmica em torno da Lei nº 12.764, que institui a “Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista”. A lei estabelece que os autistas passem a ser reconhecidos de maneira formal como pessoas do público-alvo da educação especial, passando então a terem o direito a todas as políticas de inclusão do país.

Essa lei foi criada porque, até então, não havia um reconhecimento formal que nos levasse a entender o autismo como deficiência. Sendo assim, pessoas dentro do TEA não poderiam se beneficiar no que tange à legislação do Brasil. Essa lei, então, nada mais é do que um impulso no que se refere à luta pela inclusão.

Logo, percebe-se que a normas legais que compõem nossa sociedade favorecem a inclusão dos autistas, dando a eles o mesmo direito ao ensino que uma criança que não possui nenhuma carência especial. Todavia, para se cumprir o que a lei estabelece, o ensino oferecido deve ser um ensino adaptado às necessidades especiais do aluno, suprimindo suas necessidades e enfatizando suas potencialidades.

Outro fator relevante é o fato de que as crianças portadoras do TEA apresentam comprometimento de funções como habilidades sociais e comunicativas. Por isso, é imprescindível a discussão em relação à inclusão social escolar desses sujeitos, tendo em vista que, além de proporcionar a socialização, é necessário e relevante que estes adquiram de forma satisfatória os conhecimentos acadêmicos, mais especificamente os conhecimentos matemáticos.

Sabe-se que o cenário educacional do Brasil atualmente apregoa o acesso a todos, assim como a permanência e o sucesso a esses discentes. Porém, diante do mesmo cenário, em que teoricamente está tudo perfeito e factível, nos deparamos com o grande desafio: encontrarmos professores capacitados para exercer tais funções. Teoricamente tudo está perfeito, porém, na prática, ainda falta muito para se obter um ensino inclusivo e de qualidade para os autistas.

Quando o educador se permite buscar constantemente novos conhecimentos, ele também permite evitar equívocos provenientes de ignorância e falta de conhecimentos, como afirma [Gauderer \(1993, p. 9\)](#): “Quanto maior a nossa ignorância profissional, maior será a nossa prepotência, onipotência

e certeza de cura. Esta postura permitirá furtarmo-nos de sensações de insegurança, medo e ansiedade, frente aquilo que não sabemos.”

Cabe ao educador, ao receber alunos portadores de autismo, compreender que cada aluno é diferente do outro e que cada um apresenta seus déficits e suas potencialidades. Sendo assim, além de cada educador buscar formas de aperfeiçoamento e capacitações para se trabalhar com os alunos, esses educadores também devem proporcionar a tais alunos um tipo de ensino diferenciado, com efetivas adaptações pedagógicas, para que, assim, o aluno interaja e compreenda o conteúdo que está sendo-lhe proporcionado a absorver. A psicopedagogia se ergue para auxiliar e intervir na prevenção dos problemas de aprendizagem. Diante disso, ela assume o papel de mediador entre o indivíduo e sua história, tanto na clínica como na instituição, buscando compreender os fatores que geraram a dificuldade.

No que diz respeito à educação inclusiva, é de suma importância para nós educadores estarmos atentos a esses alunos e investir em estudos e aperfeiçoamentos para se trabalhar de forma eficaz e satisfatória com alunos portadores de necessidades especiais, de forma particular com os autistas. Devemos nos atentar à prática de atividades coerentes para, assim, melhorar o desenvolvimento social, intelectual e também afetivo do aluno com autismo.

A percepção do autista, assim como seu ritmo de aprendizagem, é diferente da percepção e do ritmo de outras crianças. O autista vive ilhado em seu mundo único e interior. Possuir empatia em relação ao outro nem sempre é uma tarefa factível. Entender como o outro sente e enxerga o mundo ao seu redor é missão para poucos. E é assim que acontece com os autistas. Quando vamos aplicar um conteúdo a uma criança autista, devemos ter muita calma e paciência, motivando-a ao aprender através do concreto, do lúdico, das cores e formatos, buscando sempre o respeito pelas suas limitações.

As crianças com o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais-5 (DSM-5), pessoas com Síndrome de Asperger podem ser difíceis de ensinar. Para isso acontecer é preciso paciência e compreensão, assim como aceitação de seu jeito incomum de ver o mundo. No entanto, uma vez que começamos a entender o jeito de pensar dessas pessoas, suas limitações físicas, fragilidades sensoriais e sua necessidade de controle, podemos começar a achar uma passagem para o seu mundo. Assim que cruzamos a entrada, devemos segurar as suas mãos e vagarosamente trazer-lhes para o nosso mundo. As desordens do espectro autístico não são curáveis, mas seus efeitos deletérios podem ser muito reduzidos ([MOORE, 2005, p. 102](#)).

A educação do autista é dificultada de forma relevante pela dificuldade que ele apresenta em se socializar. Sendo assim, como profissional da disciplina de matemática deve-se trabalhar com esse aluno a melhor estratégia para levá-lo ao caminho de uma aprendizagem satisfatória. Segundo os autores [Coll, Marchesi e Palacios \(2004, p. 249\)](#): “o autismo requer do sistema educacional duas coisas importantes: diversidade e personalização. Portanto, para que haja intervenções pedagógicas eficazes é necessário que se leve em consideração essa diversidade.”

Uma das formas mais corretas para se trabalhar com os autistas é através de um ambiente com clareza nas ordens e auto monitoramento pelo professor em sala de aula, proporcionando, assim, estímulo à independência da criança e uma hiperestimulação através do concreto, haja vista que eles são, quase que na sua totalidade, pensadores visuais, ou seja, pensam através de imagens, formas e cores. Então, o ensino dos autistas, mais especificamente o ensino da disciplina de matemática, deve ser proposto de forma dinâmica, colorida e atrativa. Sendo assim, devemos evitar distrações visuais e longas oratórias.

O Método TEACCH

É nesse cenário que devemos ter a busca incessante pela melhoria e aperfeiçoamento do ensino da matemática junto às crianças autistas com as quais nos deparamos no dia a dia. Assim, [Rodrigues \(2017, p. 23\)](#) relata que o:

Método TEACCH ou Tratamento e Educação para Autistas e Crianças com déficits relacionados à comunicação, que é um programa que envolve as esferas de atendimento educacional e clínico, em uma prática com abordagem psicoeducativa, tornando-o por definição, um programa transdisciplinar. Criado em 1966, na divisão de Psiquiatria da Escola de Medicina da Universidade da Carolina do Norte (EUA), por Eric Shopler e colaboradores, através de um projeto de pesquisa que procurou questionar a prática clínica daquela época, na sociedade americana, em que se acreditava que o autismo tinha uma causa emocional e deveria ser tratado através dos princípios da psicanálise.

O ensino é estruturado

e tem como base a adaptação e estruturação externa do espaço, tempo, materiais e atividades, promovendo assim uma organização interna que permite à criança uma facilidade na sua aprendizagem e na sua autonomia, diminuindo a probabilidade de existirem problemas de comportamento. Assim é possível: a) fornecer uma informação clara e objetiva das rotinas; b) manter um ambiente calmo e previsível; c) atender à sensibilidade do aluno aos estímulos sensoriais; d) propor tarefas diárias que o aluno seja capaz de realizar; e) promover a autonomia ([DGIDC, 2008, p. 17](#)).

As principais vantagens da metodologia TEACCH segundo [Lima \(2012, p. 48\)](#) são:

a) respeitar e adequar-se às características de cada criança; b) centrar-se nas áreas fortes encontradas no autismo; c) adaptar-se à funcionalidade e necessidades de cada criança; d) envolver a família e todos os que intervêm no processo educativo; e) diminuir as dificuldades ao nível da linguagem receptiva; f) diminuir os problemas de comportamento; g) aumentar as possibilidades de comunicação e h) permitir diversidade de contextos.

Por meio da utilização do Método TEACCH,

é possível a organização e sistematização de tarefas a serem realizadas, de modo que o aprendizado das crianças seja mais eficaz e fácil, ajudando a criança modificar seus comportamentos de distração, resistência a mudança e na falta de motivação. Destacando a importância de todas as instruções serem faladas em alto e bom tom, fazendo com que elas entendam o porquê de se fazer certas atividades, onde elas devem ficar, como fazer e o que fazer, independente de seus pais, assevera o professor [\(VIEIRA, 2004\)](#).

O ensino da matemática aos autistas deve ser proporcionado de forma clara, precisa e transparente, para que todas as instruções possam ficar estabelecidas e entendíveis à criança. Segundo [Lima \(2012, p. 77\)](#):

O método Teacch é constituído por várias tarefas, tarefas que têm como finalidade ajudar a criança na sua aprendizagem. Uma tarefa é definida como uma atividade simples e organizada. A atividade deve dar à criança com autismo a noção bem clara do “começo” e do “fim” da tarefa. No começo de cada tarefa as “pistas visuais” ou “instruções visuais” devem ser a base da construção das mesmas.

O Método TEACCH é um programa com estruturas metodológicas educacionais frizadas e embasadas em proporcionar à criança autista ensinamentos adequados e adaptados às suas necessidades especiais. Podemos dizer que essa forma de estruturação seria, então, a chave do sucesso para todo o percurso do trabalho que será desenvolvido e uma ferramenta para que o autista entenda o espaço em que vive.

O Método TEACCH

possui alguns princípios que devem ser respeitados como por exemplo as atividades devem ser elaboradas e propostas com materiais adequados (sempre usufruindo do concreto e do palpável, com linguagem coerente e clara de acordo com as necessidades especiais do aluno), antes de iniciar qualquer tipo de atividade, o educador deve explaná-las da forma mais clara possível explicando passo a passo, a mesa da atividade deve estar sempre bem disposta e organizada, as atividades devem ser dirigidas de forma que direcione sempre a autonomia do aluno, favorecendo para que ele tenha liberdade de pedir ajuda sempre que necessário [sic]. Esses pré-requisitos, sempre que possível, devem ser utilizados também em seu ambiente familiar, porque desta forma, a aprendizagem do aluno, bem como sua independência e autonomia acontecerá de forma mais rápida se trabalhada também em seu cotidiano familiar [\(RUSSO, 2019\)](#).

Tendo como base central, como alicerce ao seu programa e sua metodologia, o fato de as crianças autistas serem degustadores de imagens, o Método TEACCH traz uma proposta de ensino visual ao aluno, buscando sanar suas necessidades e ascender suas potencialidades. [Silva, Gaiato e Reveles \(2012\)](#) afirmam que “pessoas com essa síndrome não apresentam atraso no desenvolvimento da linguagem e nem retardo mental, mas podem apresentar dificuldades de aprendizado”. Mas, com acompanhamento especializado, os prejuízos podem ser amenizados, promovendo desenvolvimentos nas habilidades que apresentam. Os estímulos audiocinestésico-visuais, sons e movimentos são associados a fotografias.

Assim, o apoio visual de cartões com figuras, desenhos, símbolos, palavras escritas e materiais concretos sequenciados favorecem o trabalho em nível de nome, objeto e reação, ensinando-os que toda comunicação tenha significado ([BORDIN, 2006](#)).

O Método TEACCH procura entender como a pessoa com autismo pensa, vive, aprende e responde ao ambiente, a fim de promover aprendizagem com independência, autonomia e funcionalidade ([FONSECA; CIOLA, 2014](#)).

Esse método pretende trabalhar com o autista de uma forma atrativa e dinâmica, para que, assim, a criança possa absorver o que está sendo-lhe aplicado de forma satisfatória. Logo no início do ensino de matemática, deve-se trabalhar com material de apoio de forma palpável (fotos, figuras e cartões) em material emborrachado, com papel cartão e outros materiais manuseáveis para que, assim, o aluno possa apalpá-los e, mais tarde, discerni-los. A estrutura do método inclui a organização física, horários individualizados, atividades (sistema de trabalho) e apoio visual em tarefas e atividades. A forma de se trabalhar é programada de maneira individual para atender às necessidades de cada aluno, sempre utilizando estímulos visuais e não apenas dos auditivos, como explica [Lima \(2012, p. 72\)](#):

o método Teacch tem como base um ensino estruturado, fornece apoios visuais, fornece instruções concretas e precisas, reforça sistematicamente as aprendizagens e organiza rotinas, a organização física e visual do ambiente é muito importante para garantir a estabilidade e fomentar as aprendizagens e por fim tem sempre em conta a idade e as necessidades individuais de cada criança.

O Método TEACCH está dividido em quatro momentos ou níveis: no primeiro momento, denominado atividades concretas, o principal objetivo é trabalhar com a coordenação motora, preparando o aluno para as próximas atividades. Nesse momento serão trabalhados elementos como enfiagem, transferência e orientação espacial.

No segundo momento são trabalhados seleção, classificação, emparelhamento de objetos, figuras e fundos e quebra-cabeças. A partir daí o autista precisa fazer a classificação de acordo com a cor, objeto, figura, forma e tamanho. Ele terá que emparelhar de acordo com o que se determina a atividade trabalhada, colocando determinados objetos de um lado para o outro da pasta que os sustentam, posicionada centralmente ao aprendiz. Os materiais utilizados nesse nível são as pastas estruturadas, figuras emborrachadas e fitas coloridas, com intuito de que a criança comece a realizar atividades que exigem um pouco mais de independência do seu apoiador.

No terceiro nível, as atividades se tornam mais complexas, pois começam a ser inseridas as letras e os números. O grau de complexidade é determinado pela quantidade de conjuntos, cujos números deverão ser preenchidos de acordo com a quantidade de elementos dos conjuntos, e as letras também obedecem à mesma lógica, com o objetivo de montar palavras, identificar as iniciais ou completar as

lacunas das palavras. Esse momento exige que o aprendiz desempenhe mais esforço mental na compreensão dos símbolos envolvidos na atividade.

No quarto nível, mais progressivo, por sua vez, as atividades são ainda mais complexas, caracterizando-se pela introdução gradual das operações matemáticas, combinações de sílabas, enigmas com figuras e números que relacionam com letras ou palavras, proporcionando a constituição de frases. Observa-se que, nesse nível, as atividades empreendidas buscam corroborar para o processo de alfabetização e aprendizagem de habilidades matemáticas.

Através deste trabalho compreendemos que as estratégias utilizadas e compreendidas pelo Método TEACCH são adequadas e eficazes. Compreendemos também que os métodos concretos e repetitivos de aprendizagem são os que apresentam melhores resultados significativos junto aos autistas proporcionando-lhes uma maior ampliação dos conhecimentos matemáticos e de seu auto direção.

Material e métodos

Atendendo às demandas, necessidades e desafios que a inclusão educacional nos propõe, almejando compreender o mundo dos autistas para melhor auxiliá-los, assim como dar suporte aos seus professores e familiares, o presente estudo buscou atingir o objetivo proposto, que era o de oferecer aos autistas um ensino de matemática adequado às suas fragilidades e propenso a explorar suas potencialidades. O presente estudo apresenta um teor teórico e abordou a busca por encontrar um caminho satisfatório dentro da disciplina de matemática entre o processo de ensino aprendizagem à criança autista.

Para esse estudo, foi realizada uma pesquisa de cunho bibliográfico operacionalizada através de busca eletrônica. Para [Junior \(2007\)](#), pesquisa bibliográfica é aquela desenvolvida a partir de material já existente, como livros e artigos científicos, por exemplo. O material consultado abrange todo referencial sobre o assunto já existente. Segundo [Fachin \(2006, p. 119-120\)](#):

A pesquisa bibliográfica é, por excelência, uma fonte inesgotável de informação, pois auxilia na atividade intelectual e contribui para o cultural em todas as formas do saber. [...]

A pesquisa bibliográfica, em termos genéricos, é um conjunto de conhecimentos reunidos em obras de toda natureza. Tem como finalidade conduzir o leitor à pesquisa de determinado assunto, proporcionando o saber.

[Cervo e Bervian \(1993, p. 55\)](#), definem pesquisa bibliográfica como a que

Explica um problema a partir de referenciais teóricos publicados em documentos de pesquisa descritiva ou experimental. Ambos os casos buscam conhecer e analisar as contribuições culturais ou científicas do passado existentes sobre um determinado assunto ou problema.

O presente estudo apresenta também uma abordagem de caráter qualitativo descritivo. Segundo [Denzin e Lincoln \(2006, p. 13\)](#), a pesquisa qualitativa envolve uma abordagem interpretativa do mun-

do, o que significa que seus pesquisadores estudam as coisas em seus cenários naturais, tentando entender os fenômenos em termos dos significados que as pessoas a eles conferem. Seguindo essa linha de raciocínio, a pesquisa qualitativa atribui importância fundamental aos depoimentos dos atores sociais envolvidos, aos discursos e aos significados transmitidos por eles. Nesse sentido, tal tipo de pesquisa preza pela descrição detalhada dos fenômenos e dos elementos que o envolvem.

Em relação ao caráter descritivo, de forma análoga, [Andrade \(2002\)](#) destaca que a pesquisa descritiva se preocupa em observar os fatos, registrá-los, analisá-los, classificá-los e interpretá-los, e o pesquisador não interfere neles. Assim, os fenômenos do mundo físico e humano são estudados, mas não são manipulados pelo pesquisador. Na pesquisa qualitativa concebem-se análises mais profundas em relação ao fenômeno que está sendo estudado. A abordagem qualitativa visa destacar características não observadas por meio de um estudo quantitativo, haja vista a superficialidade deste último.

Considerações finais

O autismo é, por mérito e excelência, um transtorno cujas principais características acarretadas por quem possui essa síndrome é a dificuldade na socialização, comunicação e no contato com o outro.

O trabalho como educador de pessoas com autismo é fundamentalmente o de ver o mundo através de seus olhos e usar esta perspectiva para ensiná-los a funcionar inseridos em nossa cultura de forma o mais independente possível. Enquanto não se puderem curar os déficits cognitivos subjacentes ao autismo, é pelo seu entendimento que é possível planejar programas educacionais efetivos na função de vencer o desafio deste transtorno do desenvolvimento tão singular que é o autismo.

De acordo com as referentes pesquisas bibliográficas realizadas neste trabalho, houve uma busca de forma reflexiva sobre como se deve proceder metodologicamente e didaticamente diante da disciplina de matemática com crianças autistas em seu cotidiano escolar, visando proporcionar a essa criança uma melhor adequação dentro de suas possibilidades junto à sociedade a que pertence, estimulando, assim, sua independência e interação, sempre tendo em mente suas limitações, para que, dessa forma, o processo de ensino aprendizagem ocorra de forma satisfatória e eficaz.

No decorrer dessa busca, percebeu-se a eficácia do Método TEACCH, tendo em vista que tal metodologia é totalmente voltada e adaptada às limitações do autista. Essa metodologia age como uma poderosa ferramenta que auxilia o desenvolvimento da capacidade cognitiva e a socialização do autista com o meio. Proporciona também melhores condições de aprendizagem no que diz respeito aos conceitos matemáticos. É também um método claro, conciso, concreto e dinâmico que estimula a todo momento a socialização da criança, tendo em vista que algumas das principais características desse transtorno são a não participação, a perda do interesse pelas atividades e a vivência em um mundo totalmente ilhado, afetando assim sua capacidade de se comunicar e de estabelecer relacionamentos.

Essa forma ilhada de viver, ou seja, uma falta de interação social é o fenômeno que ocasiona ao autista um grande déficit em sua aprendizagem e conseqüentemente à sua convivência.

Este trabalho também ressaltou a importância do educador em agir de forma interventiva, contribuindo para a elaboração de estratégias concretas, adaptadas pedagogicamente às necessidades dessa criança através do método TEACCH. Observam-se ainda muitas dificuldades por parte dos educadores em lidar com a situação de inclusão, pois a grande parte desses profissionais, bem como das instituições, são despreparados, não levando em consideração as necessidades especiais que limitam a convivência assim como a aprendizagem formal dessas crianças.

Com tanta diversidade dentro da comunidade escolar, bem como fora dela, o educador precisa buscar o seu aperfeiçoamento que necessita e se atualizar constantemente, pois a formação continuada enriquece não só sua prática, mas sua vida de forma geral.

Cabe a nós educadores entendermos essa pluralidade com a qual nos deparamos diariamente, diversidade esta que deve nos fazer crescer como profissionais, assim como seres humanos e oferecer às nossas escolas e aos nossos alunos uma educação de qualidade, promovendo a verdadeira inclusão entre todos, respeitando-se assim o "diferente" e promovendo, dessa forma, um ensino expressivo, adequado e pertinente a esses alunos, demonstrando que a educação é também constituída e pensada para todos, e que as diversidades não dividem os seres humanos, mas somam-se a eles numa busca incessante e indispensável para o crescimento de todos nós seres humanos.

É por isso que, estabelecendo um diálogo claro e constante com o objetivo de discutir e refletir sobre palavras como respeito, tolerância e valorização do outro, nós enquanto educadores influenciaremos valores e comportamentos, tanto para as pessoas que compõem o quadro de funcionários dessa instituição, como para esses alunos que precisam receber um ensino diferenciado dentro da disciplina de matemática.

Diante desse tão esperado ambiente diferenciado preparado para as crianças autistas, entenderemos que, apesar das diferenças individuais, no final, somos todos iguais e, conseqüentemente, o processo de ensino aprendizagem ocorrerá de forma mais satisfatória e eficaz e conseqüentemente nos fartaremos de um mundo melhor.

Referências bibliográficas

ANDRADE, M. M. de. **Como preparar trabalhos para cursos de pós-graduação: noções práticas**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

- BORDIN, S. M. S. **Fale com ele**: um estudo neurolinguístico do autismo. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006.
- BRASIL, 2019. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Institui a Lei sobre a proteção integral à criança e ao adolescente. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069compilado.htm Acesso em: 18 jul. 2021.
- CERVO, A. L.; BERVIAN, P. A. **Metodologia científica para uso de estudantes universitários**. São Paulo: Mc Graw-Hill do Brasil, 1993.
- COLL, C.; MARCHESI, Á.; PALACIOS, J.; COLS; F. M. **Desenvolvimento psicológico e educação: transtornos do desenvolvimento e necessidades educativas especiais**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2004. 3v.
- DENZIN, N. K. e LINCOLN, Y. S. Introdução à disciplina e à prática da pesquisa qualitativa. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (Orgs.). **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006, p. 15-41.
- DGIDC. **Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular**. Unidades de ensino estruturado para alunos com perturbações do espectro do autismo: normas orientadoras. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação, 2008.
- FACHIN, O. **Fundamentos de metodologia**. 5. ed. São Paulo: Saraiva, 2006.
- FONSECA, M. E.; CIOLA, J. de C. **Vejo e aprendo**: fundamentos do Programa TEACCH – Ensino estruturado para pessoas com autismo. Book Toy, 2014.
- GAUDERER, E. C. **Autismo e outros atrasos do desenvolvimento**: guia prático para pais e profissionais. 2. ed. Rio de Janeiro: Revinter, 1993.
- JUNIOR, J. M. **Modelo Conceitual de Gestão de Produção baseado na Gestão do Conhecimento**: um estudo no ambiente operário da indústria automotiva. Tese (Doutorado em Engenharia Mecânica) – Faculdade de Engenharia Guaratinguetá, Universidade Estadual de São Paulo, São Paulo, 2007.
- LIMA, L. R. M. **Avaliar o conhecimento dos pais de crianças autistas face ao Modelo Teacch**. Dissertação (Mestrado em Ciências da Comunicação), Escola Superior de Educação João de Deus, Lisboa, 2012. Disponível em: <http://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/3491/1/LilianaLima.pdf> Acesso em: 25 ago. 2022.
- MIELE, F. G.; AMATO, C. A. de L. Transtorno do espectro autista: qualidade de vida e estresse em cuidadores e/ou familiares - revisão de literatura. **Cadernos de Pós-Graduação em Distúrbios do Desenvolvimento**, São Paulo, v. 16, n. 2, p. 89-102, dez. 2016. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5935/1809-4139.20160010> Acesso em: 25 ago. 2022.
- MOORE, S. T. **Síndrome de Asperger e a escola fundamental**. São Paulo: Associação Mais 1, 2005.

RODRIGUES, L. Autismo: método ABA ou método TEACCH? 2017. Disponível em: <https://institutoitard.com.br/autismo-metodo-aba-ou-metodo-teacch> Acesso em: 25 ago. 2022.

RUSSO, F. Modelo TEACCH e os benefícios para os autistas. 2019. Disponível em: <https://neuroconecta.com.br/metodo-teacch-e-os-beneficios-para-os-autistas> Acesso em: 25 ago. 2022.

SCHMIDT, C. (Org.). **Autismo**: educação e transdisciplinaridade. Campinas, São Paulo: Papirus, 2013.

SILVA, A. B. B.; GAIATO, M. B.; REVELES, L. T. **Mundo singular**: entenda o autismo. Rio de Janeiro: Objetiva; Fontanar, 2012.

VIEIRA, S. A. **O Tratamento e Educação para Autistas e Crianças com Déficit Relacionado à Comunicação – TEACCH**: um estudo de uma proposta pedagógica em uma Escola Especial da Cidade de Colombo – PR. 2004. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em Educação) – Universidade de Tuiuiú do Paraná, Curitiba, 2004.

LIDERANÇAS PARTICIPATIVAS EM SAÚDE E EDUCAÇÃO: UMA REVISÃO DE LITERATURA

Cristina Zukowsky Tavares*

Robson M. Marinho¹

Camila Aguiar²

Rosana Aparecida Salvador Rossit³

Resumo: O desafio da liderança não se apresenta menor no cenário dos profissionais de educação e na saúde de forma geral. O apoio concedido aos profissionais para a implementação de inovações na liderança e gestão relacionadas às práticas colaborativas interprofissionais e interorganizacionais em saúde e educação crescem a olhos vistos. A pesquisa teve como objetivo investigar estudos em liderança para o enfrentamento de complexos desafios em saúde e educação por meio de trabalhos em equipe, colaborativos, participativos e interprofissionais. Trata-se de estudo de revisão da literatura nas Plataformas Scielo e Biblioteca Virtual de Saúde entre os anos de 2015 e 2019 em português, inglês e espanhol com os termos de busca liderança em saúde e educação, com especial atenção aos processos participativos e colaborativos na constituição das lideranças. Aplicados os critérios de seleção, foram obtidos 30 artigos completos para análise final. Há uma crescente busca de lideranças compartilhadas, distribuídas, que valorizem o potencial de suas equipes de trabalho e promovam a formação de líderes mais colaborativos, propositivos no alcance de objetivos comuns. Conclui-se a relevância de ampliar estudos em liderança sob o prisma da colaboração e interprofissionalidade para romper com modelos autoritários e verticalizados em liderança.

Palavras-chave: Lideranças participativas; Trabalho em educação; Trabalho em saúde; Estudo de revisão.

PARTICIPATORY LEADERSHIP ON HEALTH AND EDUCATION: A LITERATURE REVIEW

Abstract: The challenge of leadership is no less in the scenario of education and health professionals in general. The support given to professionals for the implementation of innovations in leadership and management

¹ Doutor em Filosofia pela Indiana University, EUA. Docente Pesquisador em Liderança e Administração do Ensino Superior na Andrews University, EUA. Email: marinho@andrews.edu

² Enfermeira. Mestranda em Promoção da Saúde no Centro Universitário Adventista de São Paulo (UNASP), Engenheiro Coelho, Brasil. E-mail: camilaaguiar.santana29@gmail.com

³ Doutora em Educação Especial pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Docente pesquisadora PPGEnsino em Ciências da Saúde na Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP), São Paulo, Brasil. E-mail: rosana.rossit@unifesp.br

* Autor correspondente

Doutora em Educação (Currículo) pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP); Docente do Mestrado Profissional em Educação e Saúde do Centro Universitário Adventista de São Paulo (UNASP), Engenheiro Coelho, Brasil. E-mail: cristina.tavares@unasp.edu.br

Submissão: 22/11/2021

Aceite: 06/06/2022

Como citar:

TAVARES, C. Z.; MARINHO, R. M.; AGUIAR, C.; ROSSIT, R. A. S. Lideranças participativas em Saúde e Educação: Um estudo de revisão. *Docente Discunt*, v. 3, n. 1, p. 34-48, 2022. DOI: <https://doi.org/10.19141/2763-5163.docentdiscunt.v3.n1.p34-48>

related to interprofessional and interorganizational collaborative practices in health and education is growing visibly. The research aimed to investigate studies on leadership to face complex challenges in health and education through teamwork, collaborative, participatory and interprofessional. This is a literature review study on the Scielo Platforms and Virtual Health Library between 2015 and 2019 in Portuguese, English and Spanish with the search terms leadership in health and education with special attention to participatory and collaborative processes in the constitution of the leaders. After applying selection criteria, 30 complete articles were obtained for final analysis. There is a growing search for shared, distributed leadership who value the potential of their work teams and promote the formation of more collaborative, purposeful leaders in achieving common goals. It concludes the relevance of expanding studies in leadership from the perspective of collaboration and interprofessionalism to break with authoritarian and vertical models in leadership

Keywords: Participatory leadership; Work in education; Health work; Review study.

Parece haver certo consenso na literatura internacional a respeito de competências essenciais ao exercício da liderança que despontam em diferentes estudos e áreas do conhecimento. Nos escopos pessoal e educacional, interpessoal, organizacional, cognitivo e profissional têm sido construídas competências de liderança a serem desenvolvidas e vividas pelo líder de forma comprometida com o potencial humano em expansão, valorizando as pessoas na busca constante de aperfeiçoamento, criação e inovação de processos e produtos. “Ser competente é um desafio. Ser um líder competente é um desafio ainda maior. Mas quais as competências que fazem um líder?” (MARINHO; OLIVEIRA, 2006, p. 426, 424).

O desafio da liderança não se apresenta menor nos cenários dos profissionais de saúde e educação de forma geral. O apoio concedido aos profissionais para a implementação de inovações relacionadas às práticas colaborativas interprofissionais e interorganizacionais em saúde crescem a olhos vistos.

Desde a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em 1996, até as Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação (DCNs), a partir de 2001, a temática da formação para a liderança em processos de saúde e educação têm sido recorrentes.

Destaca-se neste artigo o entendimento do conceito de saúde a partir de uma

concepção sócio-histórico-cultural, enfatizando a integralidade do cuidado, com a equipe de saúde atuando em uma perspectiva interdisciplinar. Esta perspectiva avança em relação à concepção biopsicossocial que considera o processo saúde doença e reconhece a importância da multiprofissionalidade no cuidado, mas, acima de tudo rompe com a concepção puramente biomédica da saúde, centrada na doença, tendo o médico como figura central (BATISTA, 2012, p. 25).

Da mesma forma, apresenta-se o conceito de educação como a possibilidade de intervir no mundo de forma coletiva, por uma prática educativa crítica, dialógica e democrática, reforçando a emergência e necessidade de mudanças individuais e coletivas. Toda a obra de Paulo Freire está permeada pela ideia de que educar é conhecer, dialogar, ler o mundo que está à nossa volta para poder transformá-lo.

Mais do que burocratas diplomados, precisa-se de pessoas aptas para lidar com as situações cotidianas, resolvendo problemas, transpondo desafios e melhorando a qualidade de vida pessoal e coletiva:

Educação é uma das maneiras que as pessoas criam para tornar comum entre os demais, como saber, como ideias, como crença aquilo que é comunitário, como bem, como trabalho ou como vida [...]. A educação participa do processo de produção de crenças e ideias, de qualificações e especialidades que envolvem a troca de símbolos, bens e poderes que, em conjunto, constroem tipos de sociedades [...]. A missão é transformar sujeitos e mundos em alguma coisa melhor, de acordo com as imagens que se tem de uns e outros. [...] Ela sempre aparece quando há relações entre pessoas e a intenção de ensinar e aprender ([BRANDÃO, 1986, p. 11](#)).

Assim como a educação, de forma conceitual e prática, está fundamentada em bases dialógicas e participativas, também o conceito de educação interprofissional emerge como uma possibilidade concreta de formação em saúde para o enfrentamento de complexos desafios que se impõem no ambiente de práticas. Parte-se do pressuposto da proposta na qual duas ou mais profissões aprendem juntas sobre o trabalho conjunto e sobre as especificidades de cada uma para melhoria da qualidade de assistência às pessoas. Sendo assim, a Educação Interprofissional em Saúde (EIP) merece ser objeto de nossa atenção nesta investigação, como já tem ocorrido em outros projetos de pesquisa nos Estados Unidos, Europa, Canadá e no Brasil. Especialistas em todo o mundo começaram a implementar princípios da EIP para buscar mudanças na cultura das profissões em saúde e melhorar a satisfação no trabalho, com maior apreciação do público sobre a equipe de saúde e também maior resolutividade nas demandas de saúde. Implica também em mudanças na cultura das profissões e da assistência à saúde ([ROSSIT et al., 2018, p. 1.401](#)). Ao mesmo tempo que se organizam propostas de formação inicial interprofissionais e colaborativas, mais ainda se torna necessário investigar e refletir também em propostas de liderança nessa direção para a formação inicial e continuada de profissionais de saúde e educação. Os profissionais de modo geral têm dificuldade para trabalhar em equipe, reproduzindo um modelo de cuidado fragmentado, pouco resolutivo e que reforça o corporativismo e o isolamento.

Além disso, despreza-se a potência do trabalho colaborativo, marcado pela aprendizagem sobre e com outras profissões, centrado nas necessidades das pessoas em seu território, características da EIP ([ELY; TOASSI, 2018](#)).

O profissional formado na perspectiva do trabalho em equipe e da integralidade no cuidado é um profissional que, para além do conhecimento e do desenvolvimento das habilidades específicas de cada área profissional, avançou no desenvolvimento das atitudes e das competências colaborativas, tornando-se um profissional de saúde diferenciado ([ROSSIT et al., 2018, p. 1.407](#)).

Estudo desenvolvido na Atenção Básica em Saúde procurou conhecer a percepção de profissionais de Equipes de Saúde da Família quanto ao Programa Nacional de Melhoria do Acesso e da Qualidade da Atenção Básica (PMAQ-AB) e às possíveis mudanças nos processos de trabalho decorrentes da

sua implementação. Foram interrogados integrantes de equipes de saúde da família em São Paulo, que expressaram melhorias diretas nos processos de trabalho das equipes e na gestão das informações em saúde, pois o programa induz à reflexão, autoavaliação, planejamento e integração entre os profissionais e convergência nas ações realizadas pela equipe. Por outro lado, apontaram a sobrecarga de trabalho, a grande quantidade de informações a serem coletadas e as fragilidades na disseminação dos resultados para as equipes como fatores que limitam o potencial do programa de qualificar as ações na Atenção Básica. A liderança em saúde foi instigada a aprimorar habilidades e competências de modo contínuo para que realmente sejam agentes sociais de transformação no contexto de mudanças na política de Atenção Básica ([FERREIRA et al., 2018](#); [FARAH et al., 2017](#); [AMESTOY et al., 2017](#); [MONTEZELI et al., 2018](#); [COTTA et al., 2013](#); [COSTA et al., 2018](#)).

Constata-se relativo avanço em pesquisas que analisam modelos de formação e ensino numa perspectiva interdisciplinar, interprofissional e compartilhada. No entanto, a liderança em saúde e educação continua a se apresentar como uma lacuna tanto na formação inicial como permanente dos profissionais. Como formar para a liderança de equipes voltadas à integralidade do cuidado? Como preparar lideranças para o enfrentamento de complexos desafios educacionais? Qual o perfil profissional necessário ao gestor de ações promotoras de saúde e ao gestor em educação? Que competências temos a desenvolver? Que impasses e desafios teremos que transpor?

Um documento desenvolvido em 2012 pela oficina europeia da União Internacional de Promoção e Educação em Saúde (UIPES) apresentou o projeto *Developing Competencies and Professional Standards for Health Promotion Capacity Building in Europe (CompHP)*. Com respeito ao domínio "liderança", já ao longo da formação inicial em saúde, acadêmicos podem ser mediadores para a aprendizagem e consequente do empoderamento dos usuários. O domínio "liderança" requer do promotor da saúde atitudes que contribuam para o desenvolvimento de uma visão partilhada e de direção estratégica para ações de promoção da saúde. Implica também o uso de habilidades de liderança que facilitem o empoderamento e a participação, incluindo o trabalho em equipe, negociação, motivação, resolução de conflitos, tomada de decisão, facilitação e resolução de problemas ([SILVA et al., 2018](#)).

A Colaboração Interprofissional de Saúde Canadense (CIHC) é formada por educadores em saúde, organizações, pesquisadores, profissionais de saúde e estudantes do país que entendem que a educação interprofissional e a prática colaborativa com foco no paciente são o caminho para o alcance de bons resultados. Em março de 2007, o Comitê de Currículos do CIHC organizou uma síntese atualizada da Educação Interprofissional e as competências relacionadas (IP), identificando lacunas contínuas em pesquisa e literatura relacionadas. A descrição de um conjunto de competências subjacentes a essas práticas tem sido uma das mais difíceis questões. Ao longo da busca de "competências essenciais" na literatura da área, tornou-se claro que organizações, mesmo governos, instituições educacionais e a iniciativa privada, desenvolvem sua própria lista de competências. Seis núcleos de competências foram

definidos pelo Consórcio Interprofissional de Educação (IPEC), um grupo cujos membros são compostos por cinco instituições americanas (CIHC, 2007), e são elas:

1. A prática centrada na família.
2. A colaboração de serviços integrados/processo de grupo.
3. A liderança.
4. A comunicação.
5. A avaliação de resultados.
6. A questões de política social.

A competência comum a quase todos os programas das diferentes instituições tem sido trabalhar colaborativamente como uma equipe. A colaboração refere-se à interação ou relacionamento de dois ou mais profissionais de saúde que trabalham interdependentemente para fornecer cuidados para pacientes. Isso confirma ainda mais a necessidade de pensar a liderança no escopo da cooperação (CIHC, 2010).

Em 2008, uma equipe da CIHC revisou esse quadro de competências na literatura especializada e organizou um documento que descreve uma abordagem para orientar a educação interprofissional e prática colaborativa para diferentes profissões em uma variedade de contextos.

As competências requeridas para um sistema interprofissional eficaz envolvem a colaboração em seis domínios de competências com ênfase no conhecimento, habilidades, atitudes e valores que moldam julgamentos essenciais para a colaboração interprofissional na prática.

Os seis domínios de competência são (CIHC, 2010, p. 12):

1. Comunicação interprofissional.
2. Cuidado paciente/cliente/familiar centrado na comunidade.
3. Esclarecimento de funções.
4. Funcionamento da equipe.
5. Liderança colaborativa.
6. Resolução de conflitos interprofissionais.

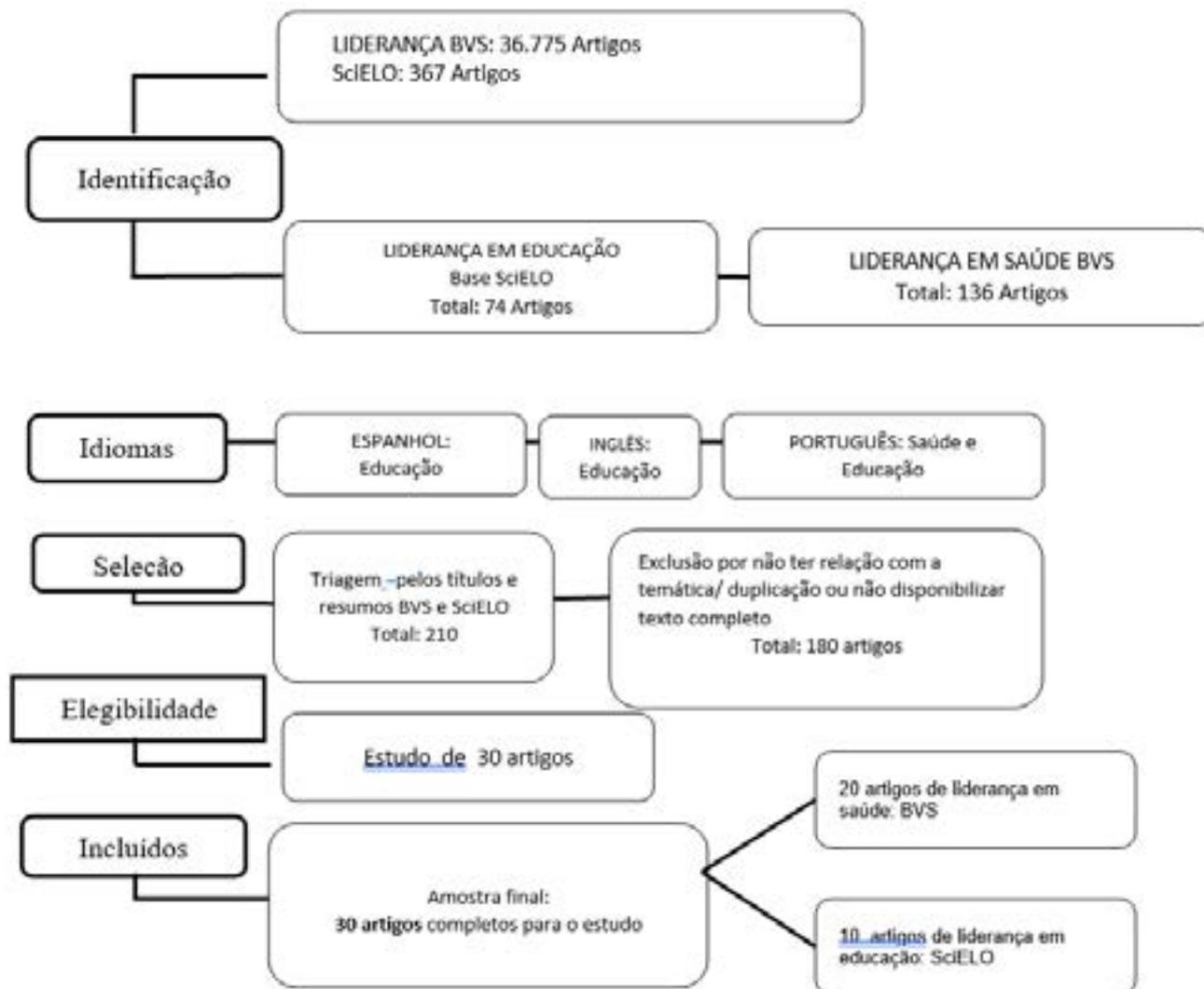
O domínio específico relacionado à liderança colaborativa se apoia em princípios de práticas colaborativas e tomadas de decisão compartilhadas. A liderança também implica contínua responsabilidade do indivíduo pelas próprias ações, responsabilidades e papéis como explicitamente definidos dentro de um escopo de prática profissional ou disciplinar. A liderança colaborativa permite o avanço do trabalho interdependente entre todos os participantes, facilitação de processos de equipe eficazes, facilitação de tomadas de decisão eficazes, estabelecimento de um clima de colaboração prática entre todos os participantes, cocriação de um clima para liderança compartilhada e prática colaborativa na melhoria da qualidade nos processos de trabalho e resultados.

Na liderança colaborativa ou compartilhada, os aprendizes apoiam a escolha do líder e assumem a responsabilidade compartilhada pelos processos escolhidos para alcançar os resultados. Existem dois componentes para o papel da liderança: orientação da tarefa e orientação do relacionamento entre as pessoas. No primeiro, o líder ajuda os outros membros a continuarem a tarefa de atingir um objetivo comumente acordado. No segundo, o líder ajuda os membros a trabalhar mais efetivamente em conjunto. Em um modelo compartilhado a liderança pode se mover entre diferentes membros. Em alguns casos, pode haver dois líderes – um para aprendizes/praticantes, para manter o fluxo de trabalho, e outro que se conecta com pacientes/clientes/famílias, um ajudando e servindo como elo entre equipe e paciente/família (CIHC, 2010).

Método

A revisão de literatura com um recorte no quinquênio 2015-2019 teve início explorando apenas o termo geral “liderança”, para o qual houve o resultado de aproximadamente 40 mil artigos na Biblioteca Virtual de Saúde (BVS) e quase 400 na plataforma SciELO. Em seguida, de forma mais específica, foi proposto como termo de busca “liderança em saúde” na BVS, com 136 artigos publicados em língua portuguesa. Foi necessário aplicar o filtro de idioma restringindo apenas aos artigos em saúde publicados em língua portuguesa para o estudo se tornar viável. Já na Plataforma SciELO, com o descritor “liderança em educação”, foram encontrados 74 artigos em português, espanhol e inglês. Esses artigos foram ainda classificados em liderança em equipe, compartilhada, interprofissional e colaborativa. Com aproximadamente 200 resumos extraídos da BVS e Scielo, houve uma análise para excluir os que não tinham relação com o estudo ou não disponibilizavam o texto completo. Restaram 94 estudos, que, passando por uma nova triagem, compuseram uma amostra final de 30 artigos completos a serem pesquisados (Fig. 1) e imbricados com o objetivo do estudo, sendo 10 em educação e 20 sobre liderança em saúde.

Figura 1: Fluxograma de busca e seleção dos artigos no estudo



Fonte: elaborado pelos autores.

Resultados

Observa-se cada vez mais na literatura em saúde e educação a reflexão em torno do estilo e qualidade da liderança empreendida nos ambientes de trabalho, uma vez que a atuação deles pode maximizar proficiências escolares e melhores resultados em saúde.

Experiências descentralizadas no modelo de lideranças tipo teambuilding permitem a conjunção de vários fatores para maximizar o esforço humano, superar obstáculos e resolver problemas em saúde e educação.

Experiências em liderança interprofissional são praticamente silenciadas na literatura em língua portuguesa e, quando mencionadas nos estudos, ainda se apresentam em fases iniciais de implantação.

Os resultados apontam que as equipes anseiam por lideranças que as motivem e impulsionem a seguir, oferecendo-lhes feedback e valorização profissional. Uma liderança que se apresente menos vertical e mais horizontalizada tem o potencial de criar maior engajamento e desenvolver mudanças estruturais.

A revisão da literatura permitiu construir dois quadros sintetizando achados nas pesquisas sobre liderança em educação (dez estudos) e liderança em saúde (20 estudos) detalhando a autoria principal do estudo, ano de publicação, objetivo da investigação e resultados (Quadros 1 e 2).

Quadro 1: Síntese dos principais achados em liderança na educação (2015-2017)

Autor/ano	Título	Objetivo	Resultado	Conclusão
AMADOR ORTIZ/ 2017	Ventajas del liderazgo distribuido en instituciones de educación superior	Comparar liderança compartilhada com as características da instituição de educação superior para identificar as vantagens desse tipo de liderança.	Os resultados revelaram que as instituições de educação superior com essa proposta de liderança têm uma estrutura organizacional e funções diferentes das tradicionais (educação, relações, gestão, pesquisa), com uma equipe mais bem preparada em um ambiente extremamente dinâmico.	Conclui-se que a proposta de liderança distribuída democratiza a tomada de decisões com resultados positivos para essas instituições.
BOTIA, Antonio Bolívar/2017	Evaluación multidimensional del liderazgo pedagógico: claves para la mejora escolar	Refletir sobre a validação e adaptação ao espanhol do Vanderbilt Assessment of Leadership in Education (VAL-ED), instrumento que avalia a liderança pedagógica de diretores e discute três categorias de análise relacionadas com a cultura de aprendizagem, qualidade do ensino e implicação com a comunidade de aprendizagem.	Há grandes déficits no conjunto de interrelações das três dimensões nas escolas de ensino médio e escassa competência do líder educacional para compor uma comunidade de aprendizagem em seu ambiente.	Predominou uma certa conformidade com o status quo atual e os próprios déficits que indicam pistas para a melhoria do trabalho escolar.

COSTA, Andreia Rubina da Conceição/ 2015	Práticas e comportamentos de liderança na gestão dos recursos humanos escolares	Identificar a percepção que têm os liderados, pessoal docente e não docente, acerca das práticas e comportamentos da liderança do diretor escolar.	Foi administrado, ao pessoal docente e não docente da escola, o questionário Leadership Practice Inventory (LPI) Observer, de Kouzes e Posner. A análise de conteúdo recaiu sobre o Projeto Educativo de Escola e o Plano Anual de Escola.	Concluiu-se que, na opinião dos inquiridos, as práticas de liderança que deverão ser privilegiadas por um líder eficaz são "Permitir que os outros ajam" e "Encorajar a vontade".
FUENTES AMAYA, Silvia/ 2016	Micropolítica escolar y vida institucional en escuelas primarias de México	O objetivo foi apresentar indícios sobre a trama política e psicoafectiva de 82 professores de seis escolas primárias na Cidade do México (no contexto da Aliança Para a Qualidade da Educação, 2008).	Os seis dirigentes exercem uma liderança com um relativo equilíbrio entre a dominação e o consenso, no qual prevalecem os traços de vitalidade e participação democrática na dinâmica institucional: participação (61%), engajamento (45,1%), solidariedade (36,6%), exercício da crítica (32,9%) e democracia (29,3%). As evidências sobre o conflito e a fragmentação, como parte da sintomatologia "normal" da escola, são: uso discricionário da informação (26,8%); autoritarismo (12,2%) e bloqueio de informações (6,1%). Em liderança e vínculos, a relação entre os professores e seus respectivos dirigentes caracterizou-se globalmente como: comunicação (53,7%) e solidariedade (36,6%). Sobre o conflito e sofrimento institucional: enfrentamento (31,7%), indiferença (7,3%) e apatia (6,1%) nas escolas D, B e F. Nas escolas A, B e C foram encontrados diferentes estilos de liderança, entre os quais está o "interpessoal", que está associado a traços como: flexível, negociador e propositivo.	Destacou-se a âncora psicoemocional da liderança do diretor nas escolas C e E, em que os atributos democrático, flexível, atencioso, entre outros, variaram entre 50% e 70% das menções. Outro estilo de liderança detectado foi o político em seu galpão "autoritário", nas escolas F e D: com atributos como: autoritário (com 57,9% e 64,3%, respectivamente) e nulo (14,3% e 10,5%), no conjunto com uma liderança do tipo antagonista.

GARCES BEDOYA, Adriana del Pilar/2016	Cosmovisión artística del liderazgo transformacional en pro del desarrollo comunitario	Refletir no espaço da liderança transformacional no contexto comunitário.	O desenvolvimento comunitário atribuiu protagonismo ao indivíduo no seu aprendizado para responder aos conflitos locais. As artes foram um canal para o indivíduo desenvolver a capacidade de expressar e comunicar sua visão do mundo, especialmente o contexto em que estão e a liderança transformacional, em que a visão do indivíduo e seu projeto de vida convergem e fortalecem ações para a mudança.	Conclui-se que, para ver o poder transformador das artes na comunidade, é necessário considerar estratégias criativas e funcionais que capacitem o indivíduo como ator principal em sua transformação e, posteriormente, os capacitem para mudar o entorno.
LIMA, Licínio C./2015	A avaliação institucional como instrumento de racionalização e o retorno à escola como organização formal	Analisar o papel da avaliação interna e externa nas políticas da educação superior.	O artigo discute a necessária reflexão crítica a respeito dos resultados da avaliação institucional pela liderança e o cuidado para que a racionalização dos processos não cerceie a autonomia e participação.	Os processos de avaliação e de garantia da qualidade estão a contribuir para a organização formal e racional de escolas e universidades e para a intensificação do seu processo de racionalização, isto é, para a emergência de uma imagem analítica das escolas como hiperburocracias.
OLIVEIRA, Ana Cristina Prado de/ 2016	Liderança do diretor, clima escolar e desempenho aos alunos: qual a relação?	Verificar a possível relação entre a liderança do diretor e o clima escolar (capturados pela percepção dos professores) com o desempenho de alunos	Foi possível verificar Índices Médios de Liderança e Colaboração Docente (IMLD e IMCE) que, quando controlado o nível socioeconômico dos alunos, os fatores escolares como a liderança do diretor e o clima escolar podem impactar positivamente os resultados dos alunos.	O estilo de liderança do diretor e a ambiência educacional construída pela equipe podem influenciar positivamente os resultados escolares dos estudantes e suas proficiências.

QUINTANA, C. Delia Davila/ 2015	¿Es posible potenciar la capacidad de liderazgo en la universidad?	Analisar o papel dos métodos ensino-aprendizagem na educação superior no comportamento posterior do egresso em sua liderança no trabalho em três dimensões: liderança orientada à tarefa, as relações e à mudança.	Os resultados indicam que a capacidade de liderança é desenvolvida durante os estudos universitários e ampliada depois na experiência profissional e há métodos que favorecem esse desenvolvimento na direção das dimensões analisadas.	A formação inicial influencia o exercício da liderança dos egressos.
SCHMAL, Rodolfo/2018	El desafío de la gobernanza universitaria: el caso chileno	Entender o marco histórico e conceitual do sistema universitário chileno após 25 anos de democracia.	Os resultados apontam a necessária valorização do entorno e da comunidade na qual a instituição se insere que pode ser encorajada à participação.	Desenvolve-se o conceito de liderança tendo em conta as necessidades de um sistema universitário comprometido com a comunidade. Conclui-se destacando o valor da governança universitária enquanto modelo de convivência para a sociedade em que se encontra inserida.
VAILLANT, Denise/2016	Prácticas de liderazgo para el aprendizaje en América Latina: un análisis a partir de PISA 2012	Entender práticas de liderança com a percepção de diretores escolares em oito países que participaram do Programa Internacional para a Avaliação de Estudantes, o Informe PISA em 2012: Argentina, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, México, Perú e Uruguai.	Em muitos países os diretores fazem pouco uso da avaliação para a sua tomada de decisões, mas destacou-se a promoção de confiança nos professores.	Conclui-se que os resultados das avaliações externas precisam estar na pauta de atenção dos diretores para o uso coletivo e compartilhados de seus resultados.

Fonte: elaborado pelos autores.

Os estudos em educação indicam alguns achados que auxiliam no planejamento de ações em liderança pautados em evidências científicas. A liderança distribuída democratiza a tomada de decisões com resultados positivos para diferentes instituições. Mostram-se ainda algumas lacunas na formação da competência do líder educacional para compor uma comunidade de aprendizagem em seu ambiente de trabalho. Um inventário padronizado sobre práticas de liderança aplicado aos profissionais da educação envolvidos na escola destacou a pertinência da liderança democrática “Permitir que os outros ajam” e “Encorajar a vontade”. A participação, o engajamento, a solidariedade, o exercício da crítica e a democracia necessitam de estratégias criativas e funcionais que capacitem o indivíduo como ator principal na transformação de seu perfil e, posteriormente, o capacite para mudar o entorno. Um líder democrático, flexível e atencioso possui características privilegiadas em líderes da educação; no entanto,

o autoritarismo ainda se faz presente e incidente no cenário educacional. Processos de avaliação institucional e externa podem seguir na contramão de uma liderança participativa e democrática, racionalizando processos de forma a cercear a autonomia e participação da equipe escolar. A formação inicial em educação influencia e favorece o estilo de liderança no exercício profissional, e esta pode influenciar positivamente os resultados escolares dos estudantes e suas proficiências.

Nos artigos selecionados na área da saúde reflete-se que a liderança dialógica é entendida como a capacidade do enfermeiro de coordenar e de organizar a equipe a partir de relações mais horizontalizadas, lideranças participativas e a possibilidade de agregar valor para a liderança por meio de: propósitos, orientação para objetivos de saúde e de bem-estar; pessoas, que são a razão das organizações de saúde; e processos, continuamente questionados, avaliados e aperfeiçoados. A gerência do cuidado e governança em saúde pode propiciar melhores resultados assistenciais e potencializar a autonomia dos profissionais ali engajados. Lideranças compartilhadas tornam-se cada vez mais comuns no enfrentamento dos desafios em saúde e para potencializar a participação da equipe. Abrem-se também possibilidades e necessidade de formação de lideranças em serviço. Experiências interprofissionais em liderança ainda são escassas no Brasil e se encontram em estágios de desenvolvimento. Mesmo acreditando no potencial de lideranças mais horizontalizadas em saúde, ainda predominam modelos verticalizados. Formação adequada e contínua para a liderança, diálogo aberto, desenvolvimento de competências interpessoais, comunicação efetiva, reconhecimento e respeito mútuos, avaliação e feedback com a equipe mostraram-se essenciais no processo para a tomada de decisões compartilhadas.

Considerações finais

Lideranças distribuídas, democráticas, transformacionais, participativas, compartilhadas, por vezes interprofissionais com destaque ao potencial das equipes, da capacidade de comunicação, de vínculos de confiança e desenvolvimento de competências para a liderança por meio da formação se mostraram incidentes nos artigos selecionados de forma geral. No recorte temporal entre os anos de 2015 e 2019, a área da saúde apresentou maior volume de investigações em liderança, com predomínio na área da enfermagem, que muitas vezes assume, no cotidiano da atenção básica no Brasil, a responsabilidade pelo cuidado das equipes de trabalho na assistência.

Mesmo com o despontar de modelos mais dialógicos e participativos em liderança, ainda há resistência a propostas mais horizontalizadas e menos autoritárias e verticalizadas no cotidiano das instituições de educação e saúde. Instrumentos que meçam perfis de liderança nessa direção são também menos incidentes. Recomenda-se um incremento em estudos sobre a liderança que acompanhem as tendências contemporâneas de trabalho em equipes, colaborativos e cada vez mais interprofissionais com a possibilidade de enfrentamento a desafios cada vez mais complexos em saúde e educação.

Referências bibliográficas

AMADOR ORTIZ, C. M. Ventajas del liderazgo distribuido en instituciones de educación superior. RIDE. **Revista Iberoamericana de Investigación**, Guadalajara, v. 8, n. 15, p. 817-832, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.23913/ride.v8i15.322> Acesso em: 25 ago. 2022.

AMESTOY, S.C.; TRINDADE, L. de L.; SILVA, G. T. R. da.; SANTOS, B. P. dos.; REIS, V. R. dos S. S.; FERREIRA, V. B. Liderança na enfermagem: do ensino ao exercício no ambiente hospitalar. **Escola Anna Nery Revista de Enfermagem**, v. 21, n. 4, p. 1-7, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2177-9465-EAN-2016-0276> Acesso em: 25 ago. 2022.

BATISTA, N. A. Educação interprofissional em saúde: concepções e práticas. **Cad FNEPAS**, v. 2, p. 25-28, 2012. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4298824/mod_resource/content/1/educacao_interprofissional.pdf Acesso em: 25 ago. 2022.

BERNARDES, L. dos S.; DE SOUZA, G. Tipologias em liderança e desempenho organizacional: um estudo de caso em uma cooperativa de trabalho odontológico. **Arquivos Catarinenses de Medicina**, v. 46, n. 4, p. 200-215, 2017. Disponível em: <https://revista.acm.org.br/index.php/arquivos/article/view/357> Acesso em: 25 ago. 2022.

BOTIA, A. B.; RODRIGUEZ, K. C.; GARCIA-GARNICA, M. Evaluación multidimensional del liderazgo pedagógico: claves para la mejora escolar. **Ensaio: Avaliação Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 25, n. 95, p. 483-506, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-40362017002500780> Acesso em: 25 ago. 2022.

BRANDÃO, C. **O que é educação**. São Paulo: Cortez Editora, 1986.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. **Resolução n. 3, de 07 de novembro de 2001**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Enfermagem. Brasília: MEC; 2001.

CANADIAN INTERPROFESSIONAL HEALTH COLLABORATIVE/CIHC. **A national interprofessional competency framework**. Vancouver: CIHC, 2007.

CANADIAN INTERPROFESSIONAL HEALTH COLLABORATIVE (CIHC). **A national interprofessional competency framework**. Vancouver: CIHC, 2010.

COSTA, A. R. da C.; BENTO, A. V. Práticas e comportamentos de liderança na gestão dos recursos humanos escolares. **Ensaio: Avaliação Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 23, n. 88, p. 663-680, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-40362015000300006> Acesso em: 25 ago. 2022.

COSTA, G. D. da.; DRIESSEN, E.; SILVA, L. S. da.; CAMPOS, A. A. de O.; COSTA, T. de M. T. da.; DONATELI, C. P.; COTTA, R. M. M. Collective portfolio: assessment of teaching and learning in health undergraduate courses. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 23, n. 11, p. 3.779-3.787, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1413-812320182311.27072015> Acesso em: 25 ago. 2022.

COTTA, R. M. M.; COSTA, G. D. M.; TOLEDO, E. Portfólio reflexivo: uma proposta de ensino e aprendizagem orientada por competências. **Ciênc. & Saúde Coletiva**, v. 18, n. 6, p. 1.847-1.856, 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-81232013000600035> Acesso em: 25 ago. 2022.

ELY, L.; TOASSI, R. F. C. Integração entre currículos na educação de profissionais da Saúde: a potência para educação interprofissional na graduação. **Interface: Comunicação, Saúde, Educação**, v. 22, n. 2, p. 1.563-1.575, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1807-57622017.0658> Acesso em: 25 ago. 2022.

FARAH, B. F.; DUTRA, H. S.; SANHUDO, N. F.; COSTA, L. M. Percepção de enfermeiros supervisores sobre liderança na atenção primária. **Revista Cuidar**, v. 8, n. 2, p. 1.638-1.655, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.15649/cuidarte.v8i2.398> Acesso em: 25 ago. 2022.

FERREIRA, L. R.; SILVA JÚNIOR, J. A. da.; ARRIGOTTI, T.; NEVES, V. R.; ROSA, A. da SILVA. Influences of the program for access and quality improvement in work processes in primary care. **Revista da Escola de Enfermagem**, v. 52, p. 1-9, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1980-220X2017046403407> Acesso em: 25 ago. 2022.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 2014.

FUENTES AMAYA, S.; CRUZ PINEDA, O. P. Micropolítica escolar e vida institucional nas escolas primárias no México. **Rev. Iberoam. Investig. Desenvolvimento. Educ.**, Guadalajara, v. 7, n. 13, p. 345-369, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.23913/ride.v7i13.252> Acesso em: 25 ago. 2022.

GARCES BEDOYA, A. del P. Cosmovisión artística del liderazgo transformacional em pro del desarrollo comunitario. **Pensam. palabra obra**, Bogotá, n. 15, p. 86-95, 2016. Disponível em: <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/revistafba/article/view/3679/3231> Acesso em: 25 ago. 2022.

LIMA, L. C. A avaliação institucional como instrumento de racionalização e o retorno à escola como organização formal. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 41, n. spe, p. 1.339-1.352, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1517-9702201508142521> Acesso em: 25 ago. 2022.

MARINHO, R.; OLIVEIRA, J. F. O. **Liderança**: uma questão de competência. São Paulo: Saraiva, 2006.

MONTEZELI, J. H.; ALMEIDA, K. P.; HADDAD, M. C. F. L. Percepções de enfermeiros acerca das habilidades sociais na gerência do cuidado sob a perspectiva da complexidade. **Rev. Esc. Enferm.**, São Paulo, v. 52, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1980-220X2017048103391> Acesso em: 25 ago. 2022.

OLIVEIRA, A. C. P. de; WALDHELM, A. P. S. Liderança do diretor, clima escolar e desempenho dos alunos: qual a relação? **Ensaio: Avaliação e Políticas Educacionais**, Rio de Janeiro, v. 24, n. 93, p. 824-844, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-40362016000400003> Acesso em: 25 ago. 2022.

QUINTANA, C. D. D.; MORA, J. G.; VÁSQUEZ, P. J. P.; LLADOSA, L. E. V. ¿Es posible potenciar la capacidad de liderazgo en la universidad? **Revista Innovar Journal**, v. 25, n. 56, abr.-jun. 2015. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.15446/innovar.v25n56.48995> Acesso em: 25 ago. 2022.

ROSSIT, R. A. S.; FREITAS, M. A. de O.; BATISTA, S. H. S. da S.; BATISTA, N. A. Construção da identidade profissional na Educação Interprofissional em Saúde: percepção de egressos. **Interface: Comunicação, Saúde, Educação**, v. 22, n. 1, p. 1.399-1.410, 2018. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/1807-57622017.0184> Acesso em: 25 ago. 2022.

SCHMAL, R.; CABRALES, F. El desafío de la gobernanza universitaria: el caso chileno. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 26, n. 100, p. 822-848, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-40362018002601309> Acesso em: 25 ago. 2022.

SILVA, K. V. L. G. da.; GONÇALVES, G. A. A.; SANTOS, S. B. dos.; MACHADO, M. de F. A. S.; REBOUÇAS, C. B. de A.; SILVA, V. M.; XIMENES, L. B. Training of adolescent multipliers from the perspective of health promotion core competencies. **Rev. Bras Enferm.**, v. 71, n. 1, p. 89-96, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0034-7167-2016-0532> Acesso em: 25 ago. 2022.

VAILLANT, D.; ZIDAN, E. R. Prácticas de liderazgo para el aprendizaje en América Latina: un análisis a partir de PISA 2012. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 24, n. 91, p. 253-274, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-40362016000200001> Acesso em: 25 ago. 2022.

PERCEPÇÕES DE EDUCADORAS SOBRE A CONTRIBUIÇÃO DO PNAIC PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA

Angélica Duarte*

Natália da Silva Neris Moura¹

Thaís José de Souza²

Rebeca Pizza Pancotte Darius³

Resumo: O artigo aborda a importância e repercussão do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) na formação continuada de professores alfabetizadores. Utilizou-se como base para investigação a pesquisa qualitativa, com entrevistas semiestruturadas realizadas com três professoras participantes do programa e análise de conteúdo por meio da técnica de Bardin (2016). As entrevistas ocorreram no ano letivo de 2020, dois anos após o encerramento do programa. Como objetivo geral, a intenção foi identificar qual a contribuição do PNAIC na formação continuada dos professores alfabetizadores. Como objetivos específicos: averiguar como aconteceu a formação continuada dos professores alfabetizadores proporcionada pelo PNAIC em um município do interior paulista, perceber a contribuição que o programa proporcionou para a prática na visão desses professores, compreender o programa dentro de um contexto de política pública e refletir sobre a importância que a formação continuada pode ter para o fazer pedagógico. Os resultados indicaram que: o PNAIC foi um importante programa de formação continuada por ter proporcionado mudanças de estratégias na prática pedagógica dos alfabetizadores; ele ainda exerce influência no trabalho das professoras; poderia servir como modelo de formação continuada na opinião das entrevistadas; e a falta de estrutura da escola e do município foram fatores dificultadores da execução plena do programa.

Palavras-chave: Educação; Formação continuada; Alfabetização; PNAIC; Política pública.

TEACHER'S PERCEPTIONS ON THE CONTRIBUTIONS OF PNAIC FOR CONTINUING EDUCATION

¹ Graduanda do curso de Pedagogia do Centro Universitário Adventista de São Paulo (UNASP), Engenheiro Coelho, Brasil. Membro do Grupo de Pesquisa Formação de Educadores (FORME). E-mail: nnerismoura@gmail.com

² Graduanda do curso de Pedagogia do Centro Universitário Adventista de São Paulo (UNASP), Engenheiro Coelho, Brasil. Membro do Grupo de Pesquisa Formação de Educadores (FORME). E-mail: thaisjs.2017@gmail.com

³ Doutora em Educação Escolar pela Universidade Estadual Paulista (UNESP); Mestra em Educação pela Universidade Estadual de Maringá (UEM); Graduada em Pedagogia pela mesma instituição. Professora e Coordenadora de Pedagogia no Centro Universitário Adventista de São Paulo (UNASP). Membro do Grupo de Pesquisa Formação de Educadores (FORME). E-mail: rebeca.darius@unasp.edu.br

* Autora correspondente

Graduanda do curso de Pedagogia do Centro Universitário Adventista de São Paulo (UNASP), Engenheiro Coelho, Brasil. Membro do Grupo de Pesquisa Formação de Educadores (FORME). E-mail: angelicaduarte@hotmail.com

Submissão: 29/11/2021

Aceite: 23/06/2023

Como citar:

Como Citar: DUARTE, A.; MOURA, N. da S. N.; SOUZA, T. J. de; DARIUS, R. P. P. Percepções de educadoras sobre a contribuição do PNAIC para a formação continuada. *Docent Discunt*, v. 3, n. 1, p. 49-66, 2022. DOI: <https://doi.org/10.19141/2763-5163.docentdiscunt.v3.n1.p49-66>

Abstract: The paper addresses the importance and impact of the National Pact for Literacy at the Right Age (PNAIC) in the continuing education of literacy teachers. The research was based on qualitative research, with semi-structured interviews with three teachers participating in the program, and content analysis through the Bardin (2016) technique. As a general objective the intention was to identify the contribution of PNAIC in the continuing education of literacy teachers. As specific objectives: to find out how the continuous training of literacy teachers provided by PNAIC happened in a municipality in the countryside of São Paulo, to realize the impacts that the program provided to the practice in the vision of these teachers, to understand the program within a context of public policy and to reflect on the importance that the continuous training can have to make it pedagogical. The results indicated that: PNAIC was an important continuous training program because it provided changes in strategies in the pedagogical practice of literacy teachers; it still influences the work of teachers; it could serve as a model of continuous training in the opinion of those interviewed; the lack of structure of the school and the municipality were factors that hindered the full execution of the program.

Keywords: Education, Continuing education, Literacy, PNAIC, Public policy.

O processo de alfabetização no Brasil tem demandado atenção de educadores e pesquisadores. A tomada de consciência sobre a importância da educação inicial como uma solução real para o problema da alfabetização remediada (de adolescentes e adultos) ainda é bem recente (FERREIRO, 2017). “Se as crianças crescem em comunidades iletradas e a escola não as introduz na linguagem escrita (em toda a sua complexidade), [...] não teremos formação de cidadãos para este presente nem para o futuro próximo” (FERREIRO, 1993, p. 53-54).

Soares (2003, p. 19) afirma que “estamos vivendo um momento grave”, o que, para ela, está associado a dois fatores: o chamado fracasso escolar e as tentativas de recuperar a especificidade da educação. Muitas podem ser as causas dessa realidade, que tem impacto na escolaridade inicial e nas demais etapas da educação. Fatores como remuneração, infraestrutura física e material, entre outras condições de trabalho, “interferem nas relações de ensino e aprendizagem e influenciam a valorização profissional” (GOMES; NUNES; PADUA, 2019, p. 292). Além desses elementos inerentes à instituição escolar, temos a formação inicial e continuada de professores como um aspecto importante nessa discussão.

Para Soares (2012, p. 15), no que se refere à formação continuada e alfabetização, “há pelos menos dois pontos nos quais devem ser concentradas as atenções: analisar as relações entre a sala de aula e o que dizem as pesquisas e formar alfabetizadores reflexivos”. De acordo com Gatti (2008), embora as inúmeras iniciativas de formação continuada no Brasil tenham sido criadas devido à necessidade de atualização do docente frente a uma sociedade em mudança, na verdade têm mais a função de preencher as lacunas da graduação.

André (2020, p. 194) destaca que uma forte tendência para se pensar a formação continuada no Brasil é a que vê a escola como um espaço de formação, cujo trabalho coletivo deve ser contínuo, valorizando e envolvendo “um processo de interação, de trocas, de colaboração”. É no coletivo que os professores percebem uma variedade múltipla de caminhos que o trabalho pedagógico pode seguir, pois

a sala de aula, como espaço de aprendizagem e desenvolvimento contínuos, possibilita que o professor também esteja em “permanente desenvolvimento profissional” ([COSTA; ANDRADE, 2016, p. 57, grifo nosso](#)).

Existem vários modelos de formação continuada propostos com a intenção de transformações da prática pedagógica ([JUNGES; KETZER; OLIVEIRA, 2018](#)), embora essa mudança seja não só cognitiva, mas também psicológica e social, como afirma [Gatti \(2003\)](#), ou seja, a mudança não passa somente pela compreensão intelectual de sua necessidade e de como operá-la, mas passa pela vontade, pelas condições de vida e de trabalho desse docente, pois “não está em jogo somente uma relação de eficácia e eficiência, mas a construção de uma identidade profissional” ([COSTA; ANDRADE, 2016, p. 58](#)).

Em se tratando de formação continuada de professores, o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) foi um programa de formação continuada consolidado por políticas públicas, firmando um compromisso assumido pelos governos federal, estadual e municipal, cujo intuito era assegurar que todas as crianças fossem alfabetizadas até o final do 3º ano do Ensino Fundamental e apoiar professores em sua formação ([BRASIL, 2012](#)). O progresso do Pacto era avaliado de acordo com dados colhidos em provas disponibilizadas pela Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) ([BRASIL, 2019](#)).

Ao analisar os marcos históricos da educação de 1988 a 2018 e comparar aos níveis de analfabetismo registrados pelo (INAF) de 2001 a 2018, observou-se que durante os últimos 17 anos houve uma queda de 4% desses níveis. Percebe-se também que essa preocupação é anterior ao ano de 2012, data da criação do PNAIC, devido às leis e programas criados com o intuito de reduzir o nível de analfabetismo no Brasil. Os registros mostram que o problema vem diminuindo, mas que ainda falta muito para se obter resultados mais significativos ([BRASIL, 2019](#)).

A problemática deste estudo gira em torno do impacto do programa na visão de três professoras participantes do PNAIC em termos de formação continuada. A escolha pelas três professoras se deu pelo fato de uma delas ter sido formadora, e as outras duas terem participado integralmente do Pacto. As três atuavam na escola-campo em que acontecia o Programa Residência Pedagógica, e, por isso, havia um vínculo com a instituição e com as docentes, que eram também preceptoras no referido programa. Essa pesquisa ocorreu em 2020, dois anos depois do encerramento do programa.

Como objetivo geral pretende-se identificar qual a contribuição do PNAIC na formação continuada das professoras alfabetizadoras. Como objetivos específicos temos: averiguar como aconteceu a formação continuada dos professores alfabetizadores proporcionada pelo PNAIC em um município do interior paulista, perceber os impactos que o programa proporcionou para a prática na visão dessas professoras, compreender o programa dentro de um contexto de política pública e refletir sobre a importância que a formação continuada pode ter para o fazer pedagógico.

Como nosso foco foi pesquisar a formação continuada de alfabetizadores e não a alfabetização em si, bem como as percepções de docentes, utilizamos autores que nos auxiliaram nessa discussão. O referencial teórico, portanto, tem como autores [Gatti \(2003, 2008\)](#), [Alvorado-Prada \(1997\)](#), [Ferreiro \(1993, 2017\)](#), [Soares \(2003, 2012, 2017\)](#), [Mortatti \(2013\)](#), [Gatti et al. \(2019\)](#), entre outros, e documentos oficiais do [Brasil \(2012, 2019\)](#).

A presente pesquisa está pautada na abordagem qualitativa, com pesquisa de campo, em que três professoras foram entrevistadas por meio de um roteiro semiestruturado, em uma conversação face a face para obtenção de informações de maneira metódica ([LAKATOS; MARCONI, 2010](#)), o que permitiu às pesquisadoras conduzir a entrevista a partir de uma série de pontos específicos ([GIL, 1991](#)). A análise dos dados qualitativos se deu com base em [Bardin \(2016\)](#), seguindo as etapas: pré-análise, exploração do material ou codificação e tratamento dos resultados. Essa pesquisa teve aprovação do Comitê de Ética sob o número 4.255.963 e os dados aqui revelados manterão o sigilo das participantes, que foram identificadas como professora 1, professora 2 e coordenadora.

O contexto da alfabetização no Brasil

Muitos problemas que perduram na educação brasileira remontam há séculos, em que a escravidão e o paternalismo eram marcas presentes; entre eles, encontra-se o grande problema que assola a escola brasileira: “o insucesso no acesso à linguagem escrita” ([LUZ, 2009, p. 189](#)). Para [Soares \(2018\)](#), o persistente fracasso da escola em garantir que as crianças aprendam e dominem a língua leva a mudanças constantes de modelos e métodos. A autora menciona que tal fracasso, nas décadas passadas, era mais notável nos anos iniciais, enquanto atualmente ele se estende ao longo da educação básica, sendo percebido por meio das avaliações externas ([SOARES, 2018](#)), além da percepção empírica sentida pelos próprios educadores no cotidiano escolar.

No entanto, [Soares \(2017, p. 13\)](#) menciona que “o discurso em favor da educação popular é antigo: precedeu mesmo a Proclamação da República”. Já em 1882, Rui Barbosa “denunciava a vergonhosa precariedade do ensino”. Ela nos apresenta um cenário histórico no qual as ações em prol da educação eram muito insuficientes. O problema educacional no Brasil é tão grave, real e atual, que [Soares \(2017, p. 13\)](#) diz que “denúncias e propostas de educação popular têm estado sempre presentes no discurso político do país”. Ela afirma ainda que:

Em relação ao ensino fundamental e médio, tem sido recorrente, ao longo dos anos, e particularmente na rede pública, o fracasso escolar: reprovação e evasão, fluxo irregular, baixo nível de proficiência em alfabetização, em língua portuguesa e em matemática, baixa taxa de conclusão na idade prevista, tanto no ensino fundamental quanto no ensino médio ([SOARES, 2017, p. 16](#)).

Quanto à reprovação escolar, [Prioste, Mazzeu e Barbosa \(2016\)](#) mencionam que décadas atrás o problema da alfabetização se revelava pelos altos índices de repetência, mas esse problema não foi

superado depois da implantação do ciclo básico de alfabetização iniciado na década de 1980 em alguns estados com o objetivo de diminuir os índices de repetência nas séries iniciais. A problemática da alfabetização é, portanto, reflexo do problema da educação brasileira num todo. Os autores fazem um minucioso trabalho de análise de publicações que trazem diferentes perspectivas sobre o problema do fracasso nas séries iniciais, bem como reflexões e experiências interessantes. Tal trabalho nos ajuda a perceber que não se trata somente de lidar com a questão da reprovação/aprovação, aspectos como condições de trabalho, qualificação do trabalho do professor, elaboração de políticas, precisam ser considerados quando discutimos o fracasso escolar.

[Rallo e Quevedo \(1993\)](#) dizem que a comunidade escolar brasileira tem consciência dessa realidade e, por isso, há uma luta para tentar resolver os problemas. Mas, como afirma [Soares \(2017, p. 14\)](#), “nessa luta, porém, o povo ainda não é vencedor, continua vencido: não há escolas para todos, e a escola que existe é antes contra o povo do que para o povo”. A autora assim se posiciona porque percebe uma contradição entre a escola e sua função social (oportunar a todos o ensino dos conhecimentos científicos, no qual a alfabetização é requisito importante), e o que ela tem revelado ao longo do tempo não conseguindo garantir o aprendizado de todos.

Assim, quando a escola não consegue cumprir sua função social, em especial a escola pública, por atender a maior parcela da população em idade escolar, contribui ainda mais para evidenciar a desigualdade social existente. [Mortatti \(2013\)](#), por sua vez, atribui os problemas na alfabetização a diversos fatores, indo da dificuldade do aluno em aprender até a má gestão dos recursos financeiros. Analisando seu posicionamento, é possível perceber que as discussões, bem como as propostas de soluções a tais problemas, não abrangem a totalidade do desafio enfrentado pelo sistema educacional.

Tal contradição tem sido explicada por meio de três ideologias, as quais são mencionadas por [Soares \(2017\)](#): a ideologia do dom, a ideologia da deficiência cultural e das diferenças culturais. Essas ideologias formam um pensamento que se torna comum, predominante e justificativa para o fracasso escolar. São muitos os fatores que contribuem para esse estado de coisas, mas, na visão de [Luz \(2009, p. 190\)](#), o maior e mais importante fator de contribuição para isso se encontra na “falta de conhecimento do professor”, o que, para ele, “leva a um alto grau de insucesso no ensino aprendizagem da leitura e da escrita”, pois “a formação do alfabetizador deixa a desejar”.

Sabemos que a escola, enquanto instituição social e formativa, precisa encontrar meios para cumprir sua função, que vão desde o relacionamento da escola com a família, a gestão do espaço escolar, a mediação de conflitos, até o ensino dos conteúdos, visto como essencial. Quanto ao ensino dos conteúdos, temos como parâmetro que “saber ler e escrever de forma rudimentar não é uma condição suficiente para garantir permanência na escola com sucesso e participação ativa e crítica no contexto social e cultural existente” ([SCHIMIDT; AGUIAR, 2016, p. 2.397](#)). Assim, a busca pela educação de qualidade como discurso oficial a partir da universalização passa pela “apropriação do saber historicamente produzido,

dando a eles condição de fazer uso na sua prática social” (SCHIMIDT; AGUIAR, 2016, p. 2.398). Para tanto, dentre esses elementos mencionados, o trabalho do professor nos parece essencial na discussão.

A formação continuada e o atendimento às demandas do contexto educacional

Perceber a alfabetização para além do codificar e decodificar, compreendendo-a como um complexo meio de aquisição de uma produção humana que é a língua escrita, requer do professor uma clareza do que ele precisa fazer para que o caminho seja trilhado pela criança. E esse caminho pode ser diverso, a depender da situação de existência da criança, do contexto particular no qual a escola está inserida e das condições de trabalho do professor, entre outras. Por isso, há necessidade de o professor olhar a sua prática constantemente e refletir sobre ela criticamente. Porém, essa reflexão precisa ser provocada e estimulada.

Para Kramer (2010), não há um só modelo de prática pedagógica que se deva seguir, por isso, os professores, em conjunto com a escola, deveriam disponibilizar momentos para reflexão sobre as diferentes experiências em articulação com os conceitos das teorias. Percebe-se que esse hábito é um desafio:

Uma via possível seria a promoção na escola da reflexão sistemática dos professores sobre a sua prática a partir da qual conteúdos e atitudes referentes ao processo de construção da alfabetização seriam trabalhados. O desafio se coloca exatamente na concretização dessa alternativa considerando, simultaneamente, as contribuições dos estudos teóricos e a prática concreta, real, dos professores. (KRAMER, 2010, p. 70).

É destacado por Romanowski (2010) que a formação continuada possibilita conhecimentos sobre diversos assuntos, como escola, sistema educativo, situações de ensino e possíveis soluções, a partir da prática, que podem contribuir para uma ação docente mais crítica e consciente. Mas, para que isso aconteça, é importante ouvir o professor e suas necessidades, para que os programas não sejam impostos sem que o docente se sinta parte deles (JUNGES *et al.*, 2018).

É preciso uma reciprocidade mútua entre os formadores e os professores em formação, caso contrário, corre-se o risco de não surtir efeito a formação, pois vê-se com claras evidências de não atendimento às necessidades básicas de interdisciplinaridade entre o formador e o formado, haja vista que ambos são responsáveis pela emancipação salutar da educação (JUNGES *et al.*, 2018, p. 93). Muitos docentes sentem necessidade de que sua experiência seja considerada nos momentos de formação continuada, ou seja, sua realidade e a dos estudantes, bem como os problemas decorrentes desse processo (JUNGES *et al.*, 2018), uma vez que tais experiências podem ser importante material para formação.

Os cursos de formação continuada no Brasil estão pautados na Lei de Diretrizes e Base da Educação (LDB), nº 9.394, de dezembro de 1996, dentro de um contexto de valorização dos profissionais

da educação. O inciso II menciona o “aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim” ([BRASIL, 1996](#)) como obrigatório aos sistemas e instituições educativas.

A formação continuada de professores, ao longo da história da educação e de sua própria trajetória, tem desenvolvido vários conceitos e práticas dependendo de situações principalmente ideológicas, políticas, geográficas, acadêmicas e econômicas ([ALVORADO-PRADA, 1997](#)). [Freitas \(2002\)](#) aborda uma preocupação que se mantém atual sobre a precarização da formação e do trabalho docente com cursos cuja carga horária é menor do que aqueles das profissões mais valorizadas socialmente, entre outros elementos. E chama a atenção para a necessidade de uma política de formação e valorização do magistério.

O programa PNAIC e políticas públicas

Como proposta de melhoria da alfabetização no Brasil, foi lançado em 2012 o PNAIC, que abrange a política de um novo sistema educacional, trabalhando com a ideia da alfabetização da idade certa. Tratava-se de um curso presencial que determinava a docentes o cumprimento presencial de 120 horas anuais, e a orientadores da rede, 200 horas anuais, com caderno de cronograma definido para os dois anos.

O PNAIC considerava que o 1º ano é uma fase em que 97% dos alunos estão matriculados, portanto, é um período em que se ressalta a importância da concentração de esforços para se obter uma educação de melhor qualidade. A intenção era que o Pacto fosse um meio de auxiliar gestores e docentes a superarem os baixos índices de habilidades em leitura e escrita de crianças que concluem o primeiro ciclo do Ensino Fundamental ([BRASIL, 2012](#)).

De acordo com os dados informatizados pelo Sispacto, nos anos de 2013 a 2014 participaram 625.515 professores nas áreas de linguagem e matemática, com carga horária de 120 e 160 horas. Em 2015, centralizou-se na capacitação da gestão, foram 302.057 formados nas temáticas: gestão, a criança no ciclo de alfabetização, currículo e interdisciplinaridade. No ano de 2016 houve 248.919 em alfabetização e 38.598 em coordenação, focando nos temas de leitura, escrita e letramento em matemática ([BRASIL, 2012](#)).

Foram percebidos alguns desafios, como a desarticulação nas funções das redes e instituições formadoras associadas e ideia do professor se preocupar com a alfabetização de fato somente no 3º ano ([BRASIL, 2012](#)). Apesar disso, foi possível perceber avanços consideráveis, como autonomia de professores e coordenadores na utilização das estratégias e recursos didáticos disponibilizados pelo projeto para alfabetizar, coordenadores pedagógicos mais capacitados quanto ao seu papel de atuação, direcionados na motivação e apoio aos professores em auxílio da promoção de mais leitura e escrita na escola.

Ao participar de algumas reuniões, [Tedesco \(2015\)](#) traz contribuições quanto à reflexão sobre as experiências e reações de professores que fizeram parte do programa PNAIC, relatando posturas significativas e motivacionais na fala de professores participantes e apoio quanto à busca de soluções para problemas que eram compartilhados na troca, conhecimentos em discussões nas reuniões proporcionadas pelo projeto. Relatos de alguns professores mostram suas preocupações e percepção quanto ao projeto:

Professor C: O aprender memorizado deixou espaço para a construção do conhecimento dos alunos, dando prioridade ao desenvolvimento das potencialidades e habilidades, através de temas que estimulam a reflexão, a pesquisa e o debate.

Professor E: Sabemos que em tempos passados a preocupação da escola e do professor era o conteúdo, em que o professor detinha todo o conhecimento e repassava aquilo que tinha estudado, sem reflexão ou visão crítica dos conteúdos. Felizmente hoje elaboramos e construímos melhor nossa proposta de trabalho ([TEDESCO, 2015, p. 68](#)).

As respostas compartilhadas por [Tedesco \(2015\)](#) permitem ponderar sobre os relatos de professores, que, ao participarem do programa PNAIC, expuseram suas visões a partir de suas experiências. Suas visões tinham a ver com a reflexão sobre o contexto educacional atual e a percepção da necessidade de um olhar crítico sobre os conteúdos a serem trabalhados com os alunos. Os relatos ainda expunham que o PNAIC era espaço de discussão e reflexão, pois permitia o compartilhamento de estratégias e troca de ideias entre professores formadores.

Percurso metodológico

O presente estudo trata de uma pesquisa de natureza qualitativa que não se reduz a um parâmetro puramente experimental-matemático, conforme explica [Severino \(2016\)](#), mas considera o ser humano na condição de sujeito e, como tal, imbuído de subjetividade e sentido. Assim, para coleta das percepções das educadoras acerca do PNAIC, foi elaborado um roteiro de entrevista criado pelas autoras e validado por duas especialistas.

Para elaboração desse roteiro, foram considerados os objetivos propostos na pesquisa e foram eles que direcionaram o conteúdo das perguntas. As entrevistas eram semiestruturadas e versaram sobre alguns indicadores que foram criados previamente, tendo por base a análise dos documentos e a revisão da literatura envolvendo o Pacto enquanto proposta de formação continuada, tais como: o funcionamento, a contribuição, a repercussão, a questão da descontinuidade e a compreensão que se tem de formação continuada, entre outros.

É importante ressaltar também que, por se tratar de uma entrevista semiestruturada e, portanto, com certa abertura para tratar de elementos que não estão especificamente citados nas perguntas pré-elaboradas, as entrevistadoras ficaram atentas às reflexões que iam surgindo no decorrer do diálogo.

Após a realização dessas entrevistas, foi feita a transcrição, inserção dos dados e categorização no software para Análise de Conteúdo, o webQDA.

Com base na técnica de análise de conteúdo de [Bardin \(2016\)](#), algumas etapas foram cumpridas. Seguimos as etapas da pré-análise, em que nos deparamos com o material, que precisou ser organizado para ser possível a exploração; nesse momento já ocorreu uma seleção do que, de fato, seria analisado. A exploração do material, como segunda etapa, consistiu no momento de codificação e decomposição dos dados para, então, ser realizado o tratamento dos resultados, que consistiu em atribuir significado, inferir, interpretar e sintetizar.

Para [Bardin \(2016, p. 37, 41\)](#), “a análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de análise das comunicações”, podendo ser compreendida também como “uma análise dos ‘significados’” para exploração de determinados conteúdos e/ou para confirmação/invalidação de determinada hipótese. Vale mencionar que tais procedimentos visam a organização das ideias para responder questionamentos feitos previamente na pesquisa.

A análise de conteúdo com o apoio do software webQDA fornece uma série de resultados gerados por meio de matrizes que são geradas através de associações e relações entre as categorias descritivas (os atributos dos participantes da pesquisa) com as categorias e subcategorias de análise. O atributo escolhido para associação das categorias com as unidades de texto foi o tempo de serviço, por compreender que esse foi o fundamental elemento de discussão a partir dos objetivos da pesquisa.

Análise e discussão dos dados

Os resultados da pesquisa expressaram, portanto, os dados analisados em articulação com os elementos teóricos para responder aos objetivos propostos e atribuir significado às falas. Da análise realizada emergiram inúmeros resultados. No entanto, a relação entre as categorias que revelou uma maior evidência acerca do objetivo proposto foi o resultado obtido na tabela. Trata-se de uma única tabela, que se repetirá por enfatizar qual parte está sendo discutida.

Na tabela pretendemos destacar os resultados por número de referências ou unidades de texto. Ou seja, os dados numéricos são compreendidos pela frequência (quantidade de vezes) com que determinada referência é mencionada na fala das entrevistadas. Em seguida, faremos a articulação das ideias presentes na tabela com os autores estudados e, por fim, citaremos algumas falas relevantes.

A identificação da frequência ou relação do atributo (tempo de serviço) com a categorização e subcategorização (respostas dos participantes) das análises realizadas não teve a intenção de aferir a intelectualidade ou nível de conhecimento dos participantes, mas de perceber os aspectos de maior destaque dentre as perguntas realizadas e respostas obtidas.

O atributo dos participantes, tempo de serviço (disposição base para o confronto das informações), associado às categorias e subcategorias (agrupamento de respostas padronizadas), possibilitou a

compreensão do fenômeno estudado sob vários aspectos. Ressaltamos também que a quantidade de vezes que uma ideia é apresentada nem sempre representa o seu grau de importância. Uma ideia pode ter sido pouco relatada, mas ser fundamental para a discussão.

Tabela 1: Ênfase na importância do PNAIC enquanto formação continuada

Atributo	Categorias e Subcategorias de Análise										
	Importância do PNAIC enquanto formação continuada				Impacto do PNAIC na prática pedagógica			Descontinuidade das políticas públicas		Compreensão de Formação Continuada	
	Aperfeiçoamento, inovação, atualização da prática	Mudanças, superação do tradicional	Suporte e complemento da formação inicial	Incentivo à troca de experiências	Mudanças na metodologia de trabalho	Conteúdos essenciais de alfabetização	Indicadores da prática atual	Problemas por serem resolvidos	Viabilidade por possíveis intervenções	Importância por promover troca de experiências	Aperfeiçoamento/ Modernização/ Atualização da prática
5 a 10 anos	7	1	8	3	13	3	6	0	4	2	3
10 a 15 anos	2	0	2	0	5	3	1	0	4	0	1
Mais de 15 anos	4	8	0	1	2	2	2	2	0	2	1

Fonte: elaborado pelas autoras.

Como se pode observar na Tabela 1, o atributo tempo de serviço diz respeito a quantos anos as professoras entrevistadas têm de profissão, associadas às quatro categorias: importância do PNAIC, impacto do PNAIC, descontinuidade das políticas públicas e a compreensão que as entrevistadas têm de formação continuada. Tais categorias estão divididas em subcategorias.

A tabela revela parte dos dados gerados e contém os elementos para se responder aos objetivos propostos: a primeira e segunda categoria nos auxiliam a responder ao objetivo geral de identificar a contribuição do PNAIC na formação continuada dos alfabetizadores e o objetivo específico, que procura perceber os avanços e a relevância que o programa proporcionou na prática; a terceira categoria discute o objetivo, que trata de compreender o PNAIC como política pública; e a última categoria aborda o objetivo que traz sobre o que a formação continuada proporciona ao professor a partir da compreensão que as entrevistadas têm acerca dessa modalidade.

A primeira categoria, conforme destaca a Tabela 1, trata da importância do PNAIC enquanto política de formação de professores, com destaque para quatro subcategorias. A primeira trata do PNAIC enquanto aperfeiçoamento com 13 referências considerando todas participantes; no que se refere às mudanças na prática pedagógica proporcionada por ele, tivemos nove referências; quanto ao suporte que o programa proporcionou às professoras, dez referências e ainda, sobre o incentivo às trocas de experiência, quatro referências. Dentre essas subcategorias, percebemos que aquela que indica o programa como importante porque proporcionou aperfeiçoamento, inovação e atualização da prática contou com um maior número de referências. Para [Oliveira \(2016, p. 280\)](#), a formação continuada deve ser espaço de mudança e inovação, sendo que a mudança “se instala por meio da formação continuada

e consegue obter respostas dos professores quando estes desenvolvem um processo colaborativo e cooperativo”.

Para a coordenadora, que possui mais de 15 anos de experiência profissional, foram encontradas oito referências sobre o PNAIC enquanto espaço de mudança e superação do tradicional. Para ela “houve sim uma mudança na postura do professor no jeito de dar aula”, referindo-se à superação de práticas consideradas tradicionais na alfabetização, como o trabalho com uso da letra isolada para o trabalho com o texto. Provavelmente, por estar há mais tempo trabalhando na área educacional, ela pode perceber a diferença na prática pedagógica dos professores participantes do PNAIC em relação a outros que não participaram ou até mesmo em relação a esses participantes, comparando-os com eles mesmos antes de iniciar a formação.

As professoras 1 e 2, que tinham menor tempo de experiência, podem não ter sentido impacto significativo para a mudança de uma prática pedagógica, porque provavelmente tiveram uma formação mais recente e inovadora, que não distava da que o programa propunha. Por outro lado, as professoras sentiram que foi significativo o suporte oferecido pelo PNAIC, com dez referências. Provavelmente, para elas, em início de carreira, o apoio e suporte é importante e necessário, o que nos faz refletir acerca da contribuição de [Gatti, Barreto, Andre e Almeida \(2019\)](#), que, ao relatarem experiências bem-sucedidas de formação continuada no Brasil, trazem a ideia de conduzir a formação a partir das problemáticas da prática, reflexão calcada na prática pedagógica e valorização dos docentes como protagonistas do seu processo formativo, com professores formadores apoiando e acompanhando a formação continuada dos professores.

Tabela 2: Ênfase na importância do PNAIC enquanto formação continuada

Atributos	Categorias e Subcategorias de Análise										
	Importância do PNAIC enquanto formação continuada			Impacto do PNAIC na prática pedagógica			Descontinuidade das políticas públicas		Compreensão da Formação Continuada		
	Adequamento, inovação, atualização de práticas	Mudanças, superação do tradicional	Suporte e complemento da formação social	Incentivo à ética de desempenho	Mudanças na metodologia de trabalho	Conteúdos essenciais de alfabetização	Influência na prática atual	Resúltos por bases teóricas	Prejuízos por práticas ultrapassadas	Importância por experiências	Aperfeiçoamento ou atualização de práticas
5 a 10 anos	7	1	3	3	13	3	4	0	4	3	3
10 a 15 anos	2	0	2	0	5	3	1	0	4	0	1
Mais de 15 anos	4	8	0	1	2	2	2	2	0	2	1

Fonte: elaborado pelas autoras.

Quanto à categoria que trata da repercussão na prática, com 31 referências no total, vale mencionar que [Oliveira \(2016, p. 268\)](#), a partir das investigações de práticas de formação continuada, define que a mudança é “um indicador que se instala como gerador de movimentos”. A categoria mais expressiva foi

mencionada pela professora mais jovem em termos de experiência e se refere à metodologia de trabalho, com 13 referências, uma vez que o programa incentivou o uso de diferentes recursos e estratégias pedagógicas, ampliando as possibilidades do fazer.

Conforme [Brasil \(2012\)](#), as estratégias utilizadas através dos materiais e recursos didáticos que o programa propõe e disponibiliza, sendo eles modelos de apoio, obtêm resultados positivos para o aperfeiçoamento da prática dos professores que promovem um ensino significativo em sala de aula. As ideias de didática e os modelos de materiais (lúdicos) trazidos pelo programa contribuem para ajudar na criação de estratégias diferenciadas em sala de aula.

A coordenadora participante da entrevista relatou que o programa trouxe instruções que eram repassadas em reuniões proporcionadas pelo PNAIC e que foram disponibilizados materiais para auxiliar os professores em seu desempenho em sala de aula durante esse tempo. Recebiam, então, apostilas com conteúdos a serem trabalhados durante todo o ano e uma caixa de jogos pedagógicos, e havia também o incentivo à utilização de meios digitais para o uso de jogos educacionais.

A coordenadora ainda comentou que presenciou certa restrição inicial em uma das professoras participantes do PNAIC, por não querer utilizar as estratégias sugeridas como os jogos em sala de aula, devido à falta de intimidade ou à dificuldade em colocar em prática: “Ela não gostava de trabalhar com jogos em sala de aula e pensava ser impossível inserir em sua prática. Eu fui insistindo, falava: ‘Você tem que começar, vamos iniciar com um jogo hoje e na semana que vem vai colocado regras.’ Hoje essa professora trabalha com jogos maravilhosamente e notou a diferença.”

A professora 2 também mencionou que um impacto do PNAIC se refere à influência que ele exerce ainda hoje na prática: “Algumas coisas sim continuaram, foram coisas assim como didáticas que aprendemos e continuamos.” Após os encontros em reuniões do programa, a coordenadora mencionou que era como se fosse uma sala de aula: elas participavam e tinham tarefas para realizar, entregando uma devolutiva posteriormente, pois havia o acompanhamento das professoras da universidade. O programa também concedeu um cronograma de encontros dos professores e coordenadores. O foco dessas reuniões destinava-se a auxiliar os professores, trazendo explicações de conceitos do currículo e conteúdos que podiam ser trabalhados em sala de aula de maneira diferente e dinâmica.

Nota-se também que os professores que participaram desse programa de formação continuada continuaram colocando em prática no seu dia a dia em sala de aula os conhecimentos adquiridos conforme a fala da coordenadora: “houve uma mudança muito grande na postura do professor depois da formação do pacto”, relacionada às suas didáticas e metodologias.

Tabela 3: Ênfase na descontinuidade das políticas públicas

Ambuto	Categorias e Subcategorias de Análise										
	Impactância do PNAIC em quanto à formação continuada			Impacto do PNAIC na prática pedagógica			Descontinuidade das políticas públicas		Compreensão de Formação Continuada		
	Aperfeiçoamento, inovação, atualização prática	Mudanças, superação do tradicional	Auxílio e complemento de formação social	Recursos à troca de experiências	Mudanças na metodologia de trabalho	Exercícios, instâncias de aprendizagem	Influência na prática atual	Positiva por trazer novos ensinamentos	Prejudicial por provocar interrupções	Importante por promover troca de experiências	Aperfeiçoamento, Modernização/Atualização prática
5 a 10 anos	7	1	6	5	13	5	4	0	4	2	5
10 a 15 anos	2	0	2	0	5	3	2	0	4	0	1
Mais de 15 anos	4	3	0	1	2	2	2	2	0	2	3

Fonte: elaborado pelas autoras.

Em vista do fato de o programa não estar mais ativo, perguntamos às participantes sobre a descontinuidade das políticas públicas, uma vez que precisam lidar diretamente com as mudanças de direcionamento educacional que se impõem por uma falta de planejamento estratégico por parte dos governos. Para [Prioste, Mazzeu e Barbosa \(2016, p. 2.261-2.262\)](#),

a descontinuidade e desarticulação dos programas, aliada às suas inconsistências e fragilidades teórico-metodológicas ou operacionais, conduz a um quadro de desalento dos profissionais da educação e à persistência dos problemas crônicos que sustentam a desigualdade na oferta de ensino, refletindo e reforçando as desigualdades sociais, regionais e econômicas.

O que ganha destaque nessa categoria é o fato de as professoras 1 e 2 mencionarem que a descontinuidade é prejudicial por provocar interrupções (foram oito referências); em contrapartida, a coordenadora considerou positiva (com duas referências), porque o lidar com o novo motiva aos professores a não se acomodarem.

A coordenadora ressaltou que apesar da pausa das políticas públicas, as mudanças ainda acrescentam na prática docente, como foi o caso da introdução do PNAIC, pois anteriormente havia outras propostas. “Essa formação foi de grande ajuda; sinto falta desse programa, porque os professores precisam. [...] Teve uma época em que não aconteceu a formação e acabei fazendo por conta própria com os meus professores. [...] É muito importante porque você aprende muito. [...] Alguns professores são da Unicamp e eles acabavam fazendo essa formação com a gente, então aprendíamos muita coisa, era muito valioso.”

A professora 1, mencionando o aspecto negativo, explicou: “É que às vezes as coisas estão indo, e vem e acontece isso de você ter que replanejar e trabalhar outro método e, às vezes, você não concorda muito.” Já a professora 2 explica se referindo a um determinado programa do governo: “Às vezes tem coisas que são boas, como o Ler e Escrever. [...] Funcionava, [...] e de repente eles cortam e implantam um outro. Acho que eles precisariam dar uma continuidade naquilo que deu certo e não barrar totalmen-

te.” Ideias de atualização e continuidade, e não de ruptura das práticas já consolidadas, estão bastante presentes na fala das duas professoras se referindo ao reflexo das mudanças de políticas na prática pedagógica delas.

Compreende-se que, na visão da coordenadora, os programas são criados para trazer inovações e, por isso, as mudanças seriam positivas. No entanto, pensamos que é necessário perceber também que a falta de uma visão ampla da educação no Brasil pode fazer com que cada governo trace planos independentes, e a falta de continuidade pode representar perdas de investimentos e tempo gastos em estratégias que não terão continuidade no futuro.

Concordamos assim com [Gatti et al. \(2019, p. 178\)](#), que afirmam: “[Há] necessidade de construção de um projeto de formação que defina princípios, estruture atividades e proponha formas de avaliação tendo em vista o perfil do profissional que se pretenda formar.” Quando há descontinuidade e falta de um projeto de formação, ainda que alguns dos resultados permaneçam na prática dos professores, fica difícil a verificação disso em termos de política pública quando o programa já foi extinto.

Tabela 4: Ênfase na compreensão de formação continuada

Atributo	Categorias e Subcategorias de Análise										
	Importância do PNAIC enquanto formação continuada			Impacto do PNAIC na prática pedagógica				Descontinuidade das políticas públicas		Compreensão de Formação Continuada	
	Aperfeiçoamento, inovação, atualização da prática	Mudanças, ruptura de tradicional	Supera e complemento da formação social	Exatidão e troca de experiências	Mudanças na metodologia de trabalho	Exercícios essenciais de atualização	Influência na prática social	Práticas por trazer novos conhecimentos	Injeção de práticas inovadoras	Importante por promover troca de experiência	Aperfeiçoamento, Modernização, Atualização da prática
3 a 10 anos	7	1	8	3	13	3	4	0	4	2	3
10 a 15 anos	2	0	2	0	5	3	1	0	4	0	1
Mais de 15 anos	4	8	0	1	2	2	2	3	0	2	3

Fonte: elaborado pelas autoras.

Acerca da categoria “compreensão de formação continuada”, com onze referências no total, podemos pensar tanto na importância quanto no que ela promove, de acordo com a opinião das participantes. [Oliveira \(2016, p. 267\)](#) destaca práticas inovadoras de formação continuada em que o lócus da formação é a própria escola, e a “cultura colaborativa, que consiste em um clima que propicie o trabalho de compartilhamento de experiências, baseado no respeito aos valores da escola”, é fundamental para a superação do isolamento e a constituição de um espaço de mudança.

A professora 1, que tem menos tempo de experiência, fez quatro referências à importância da experiência proporcionada pelos programas de formação continuada e à necessidade da troca de experiência entre os pares nos momentos oferecidos pelos programas de formação continuada. Na visão dela, essa troca é interessante porque é aí que aprendem e se ajudam coletivamente uns aos outros. Fa-

lando especificamente do PNAIC, ela diz: “O programa traz novas experiências. É bom porque proporciona essa troca de experiências. Às vezes, algo não funcionou na sua turma, mas, ao contar sua experiência, o outro pode conseguir grandes resultados.”

Entretanto, notamos, nas falas das educadoras, que alguns elementos importantes para a compreensão de formação continuada não apareceram, tais como o desafio da articulação entre a teoria e a prática e a necessidade da reflexão sobre os problemas da prática. Embora essas ideias tenham aparecido ao longo da entrevista em outras questões, não foram mencionadas quando da conceituação do que seja formação continuada.

Pode-se destacar ainda que as entrevistadas mencionaram outros elementos que não foram abordados nos resultados expressos na tabela. Como destaque, tem-se que o projeto contribuiu para o aperfeiçoamento de práticas das professoras em sala de aula, trazendo reflexões coletivas com trocas de experiências, materiais para estudo do professor e didáticos para os alunos, sugestões de métodos, suporte para as dificuldades e andamento do programa. As professoras apontaram que a formação contribuiu para a promoção de inovação e atualização, produzindo momentos de superação de práticas tradicionais.

Outras ideias percebidas nas falas foram a melhoria observada no desenvolvimento das crianças quando da vigência do PNAIC e a recepção positiva por parte das crianças em relação às estratégias e materiais utilizados e que, na opinião das educadoras, o PNAIC poderia servir como um modelo de formação.

Alguns aspectos negativos também foram revelados, como: a necessidade de constantes adaptações devido à falta de recursos por parte da escola e do município e a necessidade de usar os próprios recursos para o investimento para o trabalho. Percebemos também em suas contribuições que houve uma dificuldade encontrada quanto ao colocar em ação os conhecimentos aprendidos, por considerarem pequeno o tempo entre a formação, aplicação das atividades e o feedback. Como sugestão, os pontos negativos poderão servir para futuros estudos no âmbito da formação continuada de professores.

Considerações finais

A partir dos resultados obtidos na análise de conteúdo em articulação com os elementos teóricos do estudo, percebemos que foi possível identificar a contribuição do PNAIC na formação continuada dos professores e que a alfabetização continua sendo uma área crítica do trabalho escolar brasileiro, enquanto a formação continuada é conduzida por políticas que expressam as visões da educação, sociedade e escola. A ideia de que a descontinuidade das políticas públicas e as mudanças decorrentes delas trazem algumas perdas para o processo educativo, ao mesmo tempo que o programa pode ainda refletir no trabalho dos professores alfabetizadores, se confirmou pela fala das participantes.

Tivemos como resultados decorrentes da análise de dados que as mudanças trazem perdas. Mesmo a entrevistada que vê como positiva a descontinuidade das políticas por proporcionar mudanças entende que se a tendência do momento não for de contribuição planejada para com a educação, as ações ficarão comprometidas. Quanto ao programa ainda se refletir na prática pedagógica atual, ficou evidente nas falas a concordância de que o programa trouxe aprendizados às professoras participantes que ainda refletem na prática delas e, por isso, poderiam servir como modelo.

Essa contribuição diz respeito, sobretudo, às mudanças estratégico-metodológicas, que expressaram uma melhor compreensão da própria alfabetização por parte das educadoras. Outro elemento que surgiu na fala das professoras e justifica o porquê de considerarem que o PNAIC poderia servir como modelo de formação continuada foi a aproximação entre a universidade e a escola, pois os professores formadores eram docentes do ensino superior que acompanhavam todo o processo e propunham reflexões e ações para a superação dos problemas da prática.

Os estudos teóricos, aliados às análises de campo, demonstraram uma maior clareza da realidade, trazendo concretude às ideias relacionadas ao contexto da alfabetização, formação continuada de alfabetizadores e ao próprio PNAIC. Consideramos, no entanto, que a ação do professor não é autônoma em relação ao contexto de trabalho, mas também é determinada por ele. E mesmo compreendendo a necessidade de uma formação inicial sólida e de uma formação continuada que atenda às demandas da realidade, entendemos ainda que as condições de trabalho continuarão exercendo influência sobre a qualidade do trabalho que ele realiza, pois um dos fatores dificultadores da realização plena das ações do PNAIC era a falta de recursos das escolas em que as professoras trabalhavam.

Referências bibliográficas

ANDRÉ, M.; MARTINS, F. P. Reflexões sobre a formação de professores: um diálogo com Marli André. **Revista Devir Educação**, 2020. Disponível em: <http://devireducacao.ded.ufla.br/index.php/DEVIR/article/view/241/107> Acesso em: 25 ago. 2022.

ALVORADO-PRADA, L. E. **Formação participativa de docentes em serviço**. Taubaté, SP: Cabral Editora Universitária, 1997.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 7, 2016.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Seção 1, Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1996/lei-9394-20-dezembro-1996-362578-norma-pl.html> Acesso em: 25 ago. 2022.

BRASIL. Portaria n. 867, de 4 de julho de 2012. Institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e as ações do Pacto e define suas diretrizes gerais. **Diário Oficial da União**, Seção

1, Brasília: **Ministério da Educação**, 2012. Disponível em: <https://abmes.org.br/legislacoes/detalhe/1264/portaria-mec-n-867> Acesso em: 25 ago. 2022.

BRASIL. **PNA Política Nacional de Alfabetização/Secretária de Alfabetização**. Brasília: MEC, SEALF, 2019. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/images/banners/caderno_pna_final.pdf Acesso em: 25 ago. 2022.

COSTA, C. C.; ANDRADE, M. F. R. (2016). **Formação docente e políticas públicas: uma visão histórica**. Revista Ciências Humanas - UNITAU, Disponível em: <https://www.semanticscholar.org/paper/FORMA%C3%87%C3%83O-DOCENTE-E-POL%C3%8DTICAS-P%C3%9ABLICAS%3A-UMA-VIS%C3%83O-Costa-Andrade/69d3648de4fe79732f42c735bbb0910f6a79c7f3> Acesso em: 25 ago. 2022.

FERREIRO, E. **Alfabetização em processo**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 1993.

FERREIRO, E. **Reflexões sobre alfabetização**. São Paulo: Cortez, 2017.

FREITAS, H. C. L. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. **Educ. Soc.**, 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v23n80/12928.pdf> Acesso em: 25 ago. 2022.

GATTI, B. A. Formação continuada de professores: a questão psicossocial. **Cadernos de Pesquisa**, v. 119, p. 191-20, 2003. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0100-15742003000200010> Acesso em: 25 ago. 2022.

GATTI, B. A. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Rev. Bras. Edu.**, 2008. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782008000100006> Acesso em: 25 ago. 2022.

GATTI, B. A.; BARRETTO, E. S. de S.; ANDRÉ, M. W. D. A. de.; ALMEIDA, P. C. A. de. **Professores do Brasil: novos cenários de formação**. Brasília: Unesco, 2019.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1991.

GOMES, V. A. F. M.; NUNES, C. M. F.; PADUA, K. C.. Condições de trabalho e valorização docente: um diálogo com professoras do Ensino Fundamental I. **Rev. Bras. Estud. Pedagog.**, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.100i255.4146> Acesso em: 25 ago. 2022.

JUNGES, F. C.; KETZER, C. M.; OLIVEIRA, V. M. A. Formação continuada de professores: saberes ressignificados e práticas docentes transformadas. **Educação & Formação (em negrito)**, v. 3, n. 9, p. 88-101, 2018. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7146564> Acesso em: 25 ago. 2022.

KRAMER, S. **Alfabetização, leitura e escrita: formação de professores em curso**. São Paulo: Ática, 2010.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos de metodologia científica**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

LUZ, R. H. A escola e a alfabetização no Brasil, um olhar histórico. **Revista Portuguesa de Pedagogia**, 2009. Disponível em: https://impactum-journals.uc.pt/rppedagogia/article/view/1647-8614_43-1_10 Acesso em: 25 ago. 2022.

MORTATTI, M. R. L. Um balanço crítico da “década da alfabetização no brasil. **Cad. Cedes**, v. 33, n. 89, p. 15-34, 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ccedes/v33n89/a02v33n89.pdf> Acesso em: 25 ago. 2022.

OLIVEIRA, S. M. Os novos espaços da formação continuada e o papel mediador do professor formador. In: ANDRÉ, M. (Org.), **Práticas inovadoras na formação de professores**. Campinas, SP: Papirus, 2016.

PRIOSTE, C.; MAZZEU, F. J. C.; BARBOSA, E. M. Alfabetização: desafios atuais e novas abordagens [número especial, 2016. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**. Disponível em: <https://dx.doi.org/10.21723/riaee.v11.n.esp.4.9189> Acesso em: 25 ago. 2022.

RALLO, R. M. P.; QUEVEDO, Z, R. **A magia dos jogos na alfabetização**. 2. ed. Porto Alegre, RS: Kuarup, 1993.

ROMANOWSKI, J. P. **Formação e profissionalização docente**. 4. ed. Curitiba, PR: Ibpex, 2010.

SEVERINO, A. **Metodologia do trabalho científico**. 24. ed. São Paulo: Cortez, 2016.

SCHMIDT, L. L.; AGUIAR, L. C. A alfabetização no ensino fundamental de nove anos no contexto das políticas educacionais: alguns desafios para reflexão [número especial]. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, 2016. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.21723/riaee.v11.n.esp.4.9200> Acesso em: 25 ago. 2022.

SOARES, M. A reinvenção da alfabetização. **Revista Presença Pedagógica**, 2003.

SOARES, M. A. Entrevista: Magda Becker Soares. **Letra A – O Jornal do Alfabetizador**, v. 8, p. 13-15, 2012. Disponível em: https://www.ceale.fae.ufmg.br/files/uploads/JLA/2012_JLAesp.pdf Acesso em: 25 ago. 2022.

SOARES, M. A. **Linguagem e escola: uma perspectiva social**. 18 ed. São Paulo: Contexto, 2017.

SOARES, M. A. **Alfabetização: a questão dos métodos**. São Paulo: Contexto, 2018.

TEDESCO, S. **Formação continuada de professores: experiências integradoras de políticas educacionais – PNAIC e PROUCA – para alfabetização no ensino fundamental de uma escola pública**. Dissertação (Mestrado em Educação), Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015. Disponível em: <http://tede2.pucrs.br/tede2/bitstream/tede/3819/1/466414.pdf> Acesso em: 25 ago. 2021.

ENSAIO SOBRE FORMAÇÃO DOCENTE PARA A DIVERSIDADE: DOCÊNCIA E INCLUSÃO

Heloisa Gotardo Bedendo*

Jéssica Regina da Mota¹

Juliana Delpasso Bistrican Sampaio²

Luciana Guerra Pereira Cotti Costa³

Marina Rocha Abrami Menecucci⁴

Valéria Aparecida de Araujo⁵

Suelene Regina Donola Mendonça⁶

Resumo: Este ensaio é o resultado de um trabalho desenvolvido na disciplina de Práticas Inclusivas da turma de Mestrado Profissional em Educação da Universidade de Taubaté (UNITAU). O texto discorre sobre a formação docente para a diversidade com a temática da docência e inclusão. O estudo teve como objetivo analisar e discutir com base em uma revisão sistemática de literatura como está sendo o processo formativo dos docentes para inclusão, com ênfase em alunos público-alvo da educação especial. Para a fundamentação teórica analisamos literaturas que discorrem sobre o assunto proposto como Bourdieu, Bueno, Carmo, Glat, Grassi, Freire, Roldão, Ross, Soares, Tardif e Vigotski, além de documentos oficiais como Declaração de Salamanca, Programa Educação Inclusiva e Declaração Mundial de Educação para Todos. Na sociedade atual, em que o multiculturalismo e a diversidade ganham espaços para discussões, a escola – em especial a formação docente – precisa se reorganizar em uma mudança que envolva a práxis pedagógica, em um ensino no qual o docente é o mediador do conhecimento e o aluno seja, juntamente com o professor, protagonista do processo de ensino-aprendizagem. O ato de ensinar precisa de mediação juntamente com a construção de uma sociedade verdadeiramente democrática, em que o acesso e permanência na escola seja para todos os alunos, independentemente de apresentarem deficiência ou não. A “educação para todos”, apesar de propor

¹ Mestranda em Formação Docente para a Educação Básica pela Universidade de Taubaté (UNITAU), Taubaté, Brasil. Professora dos anos iniciais do Ensino Fundamental. E-mail: jeessica.rmota@gmail.com

² Mestranda em Inclusão e Diversidade Sociocultural pela Universidade de Taubaté (UNITAU), Taubaté, Brasil. Professora do atendimento educacional especializado (AEE) no Ensino Fundamental e Educação Infantil. E-mail: julianabistrican@hotmail.com

³ Mestranda em Formação Docente para a Educação Básica pela Universidade de Taubaté (UNITAU), Taubaté, Brasil. Professora de ensino médio e técnico e diretora administrativo da Etec de São José dos Campos. E-mail: luciana.cotti@etec.sp.gov.br

⁴ Mestranda em Inclusão e Diversidade Sociocultural pela Universidade de Taubaté (UNITAU), Taubaté, Brasil. Professora dos anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. E-mail: marina.abrami@hotmail.com

⁵ Mestranda em Formação Docente para a Educação Básica pela Universidade de Taubaté (UNITAU), Taubaté, Brasil. Professora e formadora dos anos iniciais do Ensino Fundamental. E-mail: valeria_araujo.m@hotmail.com

⁶ Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP); docente no Departamento de Pedagogia da Universidade de Taubaté (UNITAU) e no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Taubaté, Taubaté, Brasil. E-mail: profasuelene@gmail.com

* Autor correspondente

Mestranda em Inclusão e Diversidade Sociocultural pela Universidade de Taubaté (UNITAU), Taubaté, Brasil. Orientadora de Ensino de Educação Especial. E-mail: helo.bedendo@gmail.com

Submissão: 14/12/2021

Aceite: 01/03/2022

Como citar:

BEDENDO, H. G.; MOTA, J. R. Da; SAMPAIO, J. D. B.; COSTA, L. G. P. C.; MENEUCUCCI, M. R. A.; ARAUJO, V. A. de; MENDONÇA, S. R. D. Ensaio sobre formação docente para a diversidade: Docência e inclusão. *Docent Discunt*, v. 3, n. 1, p. 67-78, 2022. DOI: <https://doi.org/10.19141/2763-5163.docentdiscunt.v3.n1.p67-78>

igualdade de direitos, acesso e permanência, ainda é seletiva, na medida em que as camadas menos favorecidas da sociedade não conseguem proporcionar aos seus filhos uma educação que lhes proporcione conhecimentos e habilidades básicas, sendo que as políticas públicas referentes à educação e à inclusão educacional precisam ser urgentemente revistas.

Palavras-chave: Formação docente; Educação Inclusiva; Defectologia.

AN ESSAY ON TEACHER TRAINING FOR DIVERSITY: TEACHING AND INCLUSION

Abstract: This essay is the result of work developed in the Inclusive Practices discipline of the Professional Masters in Education class at the University of Taubaté (UNITAU). The text discusses teacher training for diversity with the theme of teaching and inclusion. The study aimed to analyze in the literature regarded the training process of teachers and inclusion in school units. For theoretical foundation, we analyzed several literatures that broach this subject, such as Bourdieu, Bueno, Carmo, Glat, Grassi, Freire, Roldão, Ross, Soares, Tardif, Vigotski, and official documents such as Salamanca Declaration, Inclusive Education Program, World Declaration of Education for All. Today in which the discussion around multiculturalism and diversity is increasing, the school – especially teacher training – needs to reorganize itself in a change that involves pedagogical praxis, in which the teacher is the mediator of knowledge, and that the student is, together with the teacher, protagonist of the teaching-learning process. The act of teaching needs mediation together with the construction of a truly democratic society, in which access and permanence in school is for all students regardless of whether they have a disability or not. “Education for all” despite proposing equal rights, access and permanence, is still selective, as the less favored layers of society are unable to warrant their children an education that provides them basic knowledge and skills. Education and educational inclusion need to be urgently revised.

Keywords: Teacher training; Inclusive Education; Defectology.

O interesse em estudar como é realizada a formação docente para a diversidade veio de sentirmos a necessidade de nos aprofundarmos nos estudos e, assim, compreender como está sendo o processo da formação docente e da inclusão como um direito de todos.

Nas últimas décadas muito se tem discutido sobre políticas públicas de inclusão e como estas podem garantir o acesso e permanência dos alunos no sistema escolar. Primeiramente, devemos ser claros no real conceito de inclusão. A noção de escola inclusiva acaba por recair muitas vezes à pessoa com deficiência, sendo que a noção de inclusão vai além desses indivíduos, que caracterizamos como público-alvo da educação especial, pois estes não são os únicos excluídos dos processos educacionais.

A Declaração de Salamanca (1994) deixa claro, no âmbito de suas políticas integrativas que fazem parte das políticas de inclusão, que:

Crianças com deficiência e crianças bem dotadas; crianças que vivem nas ruas e as que trabalham; crianças e populações distantes ou nômades; crianças de minorias linguísticas étnicas ou

culturais e crianças de outros grupos ou zonas desfavorecidas ou marginalizadas ([CONFERÊNCIA MUNDIAL SOBRE NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS, 1994, p. 17-18](#)).

Em 1990, a [Conferência Mundial de Educação para Todos \(1990\)](#), preconizava, como uma de suas metas, “superar as disparidades educacionais [...] com medidas que garantam a igualdade de acesso à Educação”.

Ao considerarmos a educação como direito de todos e dever do Estado e da família, percebemos que a legislação brasileira garante a todas pessoas o acesso à escolarização, entretanto o nosso sistema de ensino tem mostrado muitas lacunas e está muito distante ainda de ser uma escola realmente inclusiva. Segundo [Glat \(2000, p. 18\)](#):

A escola pública, criada a partir dos ideais da Revolução Francesa como veículo e inclusão e ascensão social, vem sendo em nosso país inexoravelmente um espaço de exclusão, não só dos deficientes, mas de todos aqueles que não se enquadram dentro do padrão imaginário o aluno “normal”.

A partir das literaturas analisadas ([BOURDIEU, 2007](#); [BUENO, 2008](#); [CARMO et al., 2019](#); [GLAT; NOGUEIRA, 2003](#); [GRASSI, 2008](#); [ROSS, 2004](#)), norteamos a seguinte problemática: “Como está sendo a formação docente para a inclusão com ênfase na área da Educação Especial Inclusiva?” Com essa inquietude tivemos como objetivo discutir a literatura especializada na temática do estudo, o processo da formação docente para inclusão, com ênfase em alunos público-alvo da educação especial. Fizemos uma análise de seis artigos e da Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência).

Os procedimentos de elaboração do estudo tiveram início com o trabalho a ser desenvolvido na disciplina de Práticas Inclusivas da turma de Mestrado Profissional em Educação da Universidade de Taubaté (Unitau). A análise e a interpretação dos dados obtidos seguiram os seguintes passos tendo como norte o objetivo da pesquisa: o primeiro passo foi fazer uma seleção do material a ser analisado; o segundo passo foi a leitura acurada e o resumo de cada artigo. No tópico 1, fizemos uma análise sobre as políticas públicas de formação docente com o enfoque na inclusão; no tópico 2, levantamos as contribuições das pesquisas de Vigotski sobre a defectologia e o desenvolvimento da criança; no tópico 3, falamos da inclusão dos alunos nas escolas; e, no tópico 4, identificamos os pontos fundamentais na formação docente. Finalmente, o terceiro passo foi a análise dos dados levantados em cada resumo para chegar à conclusão final da nossa problemática.

Políticas públicas de formação docente para a Educação Inclusiva

A formação docente para a inclusão deve ser cuidadosamente analisada ao lado de proposições de políticas públicas nacionais, regionais e municipais que lhe garantam o suporte necessário em for-

mação e aperfeiçoamento. A verdade é que ainda temos políticas frágeis que possam proporcionar aos docentes, tanto da educação básica quanto de outros segmentos da educação, um norte para sua formação e para dar apoio a uma escola que não tenha ideias inclusivas, mas sim ideais democráticos.

A noção de escola inclusiva acaba por recair muitas vezes a indivíduos com necessidades educacionais especiais, sendo que a noção de inclusão vai além desses indivíduos, que caracterizamos como público-alvo da educação especial, pois estes não são os únicos excluídos dos processos educacionais.

No que tange às leis sobre a inclusão escolar, podemos citar o Plano Nacional de Educação (PNE), [Lei nº 10.172/2001](#), ressaltando que “o grande avanço que a década da educação deveria produzir seria a construção de uma escola inclusiva que garanta o atendimento à diversidade humana”. Esse mesmo documento estabelece objetivos ao atendimento dos alunos com necessidades educacionais especiais e a formação de professores.

A formação de professores para a inclusão escolar ganha mais corpo com a [Resolução CNE/CP nº 1/2002](#), que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica e preconiza que as instituições de ensino devem prover, em sua organização curricular para a formação de professores, orientações que visem o preparo da atividade docente para o acolhimento a diversidade sociocultural, conforme descrito no Artigo 2º:

Art. 2º A organização curricular de cada instituição observará, além do disposto nos artigos 12 e 13 da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, outras formas de orientação inerentes à formação para a atividade docente, entre as quais o preparo para:

II – o acolhimento e o trato da diversidade;

§ 3º A definição dos conhecimentos exigidos para a constituição de competências deverá, além da formação específica relacionada às diferentes etapas da educação básica, propiciar a inserção no debate contemporâneo mais amplo, envolvendo questões culturais, sociais, econômicas e o conhecimento sobre o desenvolvimento humano e a própria docência, contemplando:

II – conhecimentos sobre crianças, adolescentes, jovens e adultos, aí incluídas as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais e as das comunidades indígenas.

No ano de 2003, o Governo Federal lançou o Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade, promovido pela Secretaria de Educação Especial (SEESP) do Ministério da Educação (MEC). Esse programa apresenta como diretrizes principais: “Disseminar a política de educação inclusiva nos municípios brasileiros e apoiar a formação de gestores e educadores para efetivar a transformação dos sistemas educacionais em sistemas educacionais inclusivos” ([BRASIL, 2006, p. 1](#)).

Ao analisarmos a legislação, percebemos que ela não deixa claro a questão da inclusão da diversidade sociocultural nos cursos de formação de professores. Ainda que sejam descritas na lei, existe uma fragilidade desse assunto nas pautas que delineiam as reflexões e mudanças que permeiam a formação docente.

Em relação à inclusão escolar relacionada ao público-alvo da educação especial, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva faz referência à importância de uma formação específica aos profissionais que atuam no atendimento educacional especializado (AEE):

Para atuar na educação especial, o professor deve ter como base de sua formação, inicial e continuada, conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área. Essa formação possibilita a atuação no atendimento educacional especializado e deve aprofundar o caráter interativo e interdisciplinar da atuação nas salas comuns do ensino regular, nas salas de recursos, os centros de atendimento educacional especializado, nos núcleos de acessibilidade das instituições de educação superior, nas classes hospitalares e nos ambientes domiciliares, para a oferta dos serviços e recursos da educação especial (BRASIL, 2008, p. 17).

Apesar de a legislação propor que os professores que atuam no AEE tenham conhecimentos específicos na área, para que possam atuar com alunos público-alvo da educação especial, é necessário que as políticas públicas sobre a formação de professores se tornem mais sólidas e mais claras para que mudanças significativas possam ocorrer nos cursos de formação de professores. A formação profissional docente é um dos principais pontos para que uma escola seja realmente inclusiva e democrática.

As contribuições do estudo da defectologia e do desenvolvimento da criança segundo Vigotski

O processo de desenvolvimento da criança tem sua iniciação no âmbito social, que, por sua vez, relaciona-se com os aspectos culturais desenvolvidos ao longo da vida das pessoas.

Em seus estudos, Vigotski analisa que a cegueira foi vista por muito tempo como uma infelicidade na vida da pessoa cega, que era vista como um indivíduo inválido e que possuía forças místicas para o conhecimento espiritual, e ao longo da história foi atribuído aos indivíduos cegos que eles eram os guardiões de toda a sabedoria popular. Conforme [Vigotski \(1997, p. 75\)](#) elucida:

na investigação do cego através do conto e da lenda, demonstrou-se que à arte popular lhe é característico o ponto de vista sobre o cego como uma pessoa com uma visão interior que se lhe tinha despertado, dotado do conhecimento espiritual alheio a outras pessoas.

Para ter o sentido de pertencimento na sociedade, o indivíduo cego muitas vezes sente-se forçado a desenvolver com mais destreza os outros órgãos dos sentidos provocada pela mudança na função da visão. Ao deparar-se com uma situação complexa, a criança busca, em seu repertório cultural, modos de suplantar o contexto vivido, tendo em vista que, pelos meios naturais, são impedidas, criando mecanismos capazes de ultrapassar as barreiras decorrentes da situação dilemática em questão. Como

indicado em [Vigotski \(1997, p. 86\)](#), “o início do enfoque científico do problema da cegueira marcou-se na prática com o intento de criar uma educação planejada de qualquer cego”.

Uma criança cega não desenvolverá a leitura e a escrita nos meios naturais. O dilema para que desenvolva suas potencialidades é encontrar nesse processo de desestabilização uma maneira de favorecer o aprendizado. Ao serem constituídas formas táteis para a aquisição da língua escrita, foram criadas metodologias culturais diferentes das convencionais para que ocorra um salto no desenvolvimento dessa criança. Conforme [Vigotski \(2011, p. 866\)](#) afirma, “no primeiro caso, a teoria ensinava à criança a dar passos lentos e tranquilos; a nova deve ensiná-los a saltar”.

Relacionando o desenvolvimento das crianças aos processos educacionais, é possível analisar que o movimento educacional é organizado tendo em vista as crianças com características comuns, enquanto que, ao surgir uma criança com alguma deficiência, esta não está inserida na cultura emergente, que relaciona o desenvolvimento a fatores naturais, mas permanece sendo inserida em uma cultura social que não favorece o avanço das necessidades individuais. Entretanto, quando há um movimento de elaboração de técnicas ou mecanismos que suscitam a evolução da criança, o seu desenvolvimento não acontece no plano reto, mas sim com saltos no processo. Ademais, conforme [Vigotski \(2011, p. 868-869\)](#) ressalta a respeito do olhar para as necessidades culturais de cada pessoa:

Por si só, mesmo privada de qualquer instrução, a criança ingressa no caminho do desenvolvimento cultural; em outras palavras, é no desenvolvimento psicológico natural da criança e no seu meio circundante, na necessidade de comunicação com esse meio, que se encontram todos os dados necessários para que se realize uma espécie de autoignição do desenvolvimento cultural, uma passagem espontânea da criança do desenvolvimento natural ao cultural.

Em suma, as dificuldades existentes nesse processo são fontes de superação e desenvolvimento, que, ao confrontarem os obstáculos aos processos naturais de desenvolvimento, encontram estratégias para suprir as deficiências e gerar uma nova organização. Sendo assim, “onde não é possível avançar no caminho orgânico, abre-se um caminho sem limites para o desenvolvimento cultural” ([VIGOTSKI, 2011, p. 869](#)).

De acordo com [Vigotski \(1997, p. 87\)](#):

É necessário acabar com a educação segregada, inválida para os cegos e desfazer os limites entre a escola especial e a normal: a educação da criança cega deve ser organizada como a educação da criança apta para o desenvolvimento normal; a educação deve formar realmente do cego uma pessoa normal, de pleno valor no aspecto social e eliminar a palavra e o conceito de “deficiente” em sua aplicação ao cego.

Sendo assim, necessitamos repensar as ideias relacionadas à educação inclusiva da criança com deficiência, garantindo o pleno desenvolvimento por meio de estratégias de ensino que atinjam esse propósito. Em vista disso, o que [Vigotski \(2011, p. 868\)](#) retrata, por meio da análise mais aprofundada em

seus estudos sobre a perspectiva da criança cega, é extremamente condizente com todas as crianças tendo em vista uma educação inclusiva: que “o importante é que a criança cega lê, assim como nós lemos, mas essa função cultural é garantida por um aparato psicofisiológico completamente diferente do nosso”. Considerando a perspectiva apresentada por Vigotski, que põe em evidência o desenvolvimento cultural na educação de crianças cegas, podemos questionar: como esse fator se relaciona com as demais crianças, além daquelas com deficiência?

A problemática da Inclusão Escolar: incluídos ou excluídos da educação?

Na realidade na qual vivemos em sociedade contemporânea, ainda há que se considerar os diferentes níveis de sentimento de pertença à escola, pois infelizmente nem todos possuem as mesmas condições de acesso, permanência e conclusão, bem como sucesso posterior.

Nesse sentido, destaca-se o que se chamou historicamente de “mal-estar nas escolas” ([BOURDIEU, 2007](#)) nas décadas de 1980 e 1990 pelo qual se atribuía um estado mal definido a uma categoria diversificada num contexto igualmente incomum, no qual, por um lado, se tinham escolas precárias nos subúrbios e, por outro, colégios selecionados de famílias mais abastadas.

Os alunos antes excluídos agora têm acesso ao que se chamou de “democratização” do processo de acesso, porém ainda sem o sentimento de pertença necessário para continuar e progredir no caminho escolar de forma a obter êxito em sua trajetória. Muitos desses antes marginalizados, após passar a euforia inicial do ingresso, perceberam que isso não era suficiente para ter sucesso e alcançar maiores posições sociais.

Diante desse contexto, ressalta-se a responsabilidade social coletiva por essa triste realidade, pois os fatores sociais influenciam diretamente no êxito ou fracasso do discente, conforme ensina [Bourdieu \(1997, p. 482\)](#):

fatores sociais mal definidos, como a insuficiência dos recursos oferecidos pela Escola, ou a incapacidade e incompetência dos professores ou mesmo de modo mais confuso ainda, a lógica de um sistema globalmente deficiente, que haveria que reformar.

Sobre a reforma é sabido ser de extrema importância, e após algumas transformações de mudança no sistema de ensino, a considerada a mais importante é justamente o acesso à educação com o surgimento da primeira noção de escolarização, que, segundo [Soares \(2006, p. 55\)](#), é:

O processo de tornar objeto de ensino, no interior da instituição da escola, conhecimentos e saberes que existem fora dela, e, no sentido inverso, de forjar, no interior da instituição escola, valores, atitudes, comportamentos que se supõe serem desejáveis ou necessários fora dela, para adequadamente viver e conviver em determinada sociedade.

Em consequência dessa escolarização precária, é perceptível que o processo de eliminação foi diluído no tempo, de modo que a exclusão acontecia a longo prazo com a desvalorização do significado do diploma para os alunos de famílias pobres ([BOURDIEU, 2007](#)).

E o pior sentimento para esses alunos é a escolarização que não tem um objetivo final, causando a sensação de fracasso, pois sabem que tiveram a sua chance e, ao se depararem com o “não sucesso”, se frustram com essa realidade, atribuindo à escola sua fonte de decepção, mais uma vez deixando claro a relativização do fracasso em relação aos tipos de escolas.

É curioso notar que esse relativismo em relação ao fracasso se sobrepõe especialmente quando a escolarização não tem base familiar, exemplos e argumentos suficientemente fortes para amparar o aluno em toda a sua vida escolar.

Sem a pretensão de esgotar as reflexões embasadas nesse contexto, destaca-se o ensinamento de que a escola, que inclui todos os alunos, deve buscar conhecer as barreiras que alguns alunos enfrentam ao acessar e participar no processo educativo e procurar, através de estratégias diversas, ultrapassá-las, o máximo possível, em vez de os separar em diferentes categorias e por diferentes setores de intervenção.

Assim, reforça-se a teoria de que é necessário muito incentivo à escolarização para que sejam possíveis mudanças culturais na sociedade, de modo que os alunos outrora considerados “excluídos” que tiverem acesso à escola quiçá terão as mesmas oportunidades que os alunos de famílias abastadas.

Formação de professores na perspectiva da Educação Inclusiva

A educação inclusiva tem garantido de maneira geral o acesso do aluno à escola regular, no entanto a qualidade da educação e do ensino oferecido a esses alunos tem se mostrado ineficiente, fato que vem permeado pela falta de investimentos suficientes principalmente na formação docente. [Tardif \(2014\)](#) defende que, com a escolarização de massa em todos os níveis do sistema de ensino, exige-se cada vez mais dos professores a capacidade de lidar com inúmeros desafios em suas ações pedagógicas. A formação dos professores, apesar de gradativa importância que vem tomando, tem sido comprometida historicamente também pela inadequação e estagnação dos currículos de formação nas universidades, que ainda formam o professor sob a ótica de uma escola que não existe mais.

A urgência que se colocava de garantir a esse aluno com deficiência o acesso à escola regular ocasionou uma focalização quase que unilateral, sendo que

todos os documentos internacionais, de maneira muito direta e incisiva, direcionam esforços no sentido de possibilitar o acesso ao direito à educação, porém a formação docente aparece apenas em alguns documentos e em segundo plano não apresentando, na maioria das vezes,

medidas concretas que devem ser adotadas pelos países a fim de assegurar a formação para os professores que irão receber esses alunos no ensino regular ([CARMO et al., 2019, p. 9](#)).

Os mesmos autores acrescentam:

No campo da educação da pessoa com deficiência, um dos caminhos mais eficazes para o sucesso da inclusão escolar é a formação de professores, que parece relegada a um segundo plano nas políticas públicas. Dos documentos analisados, 40% não fazem qualquer referência à formação docente. Esse fato corrobora a ideia de que o processo de inclusão escolar no Brasil foi pensado de maneira fragmentada em que, em um primeiro momento, a preocupação foi apenas a inserção dos alunos com deficiência nas instituições de ensino, sem a observância de critérios mínimos de garantia de qualidade, como a preparação dos docentes que os receberiam ([CARMO et al., 2019, p.15](#)).

Percebe-se a necessidade de documentar de forma mais efetiva a formação de professores para a diversidade e inclusão, garantindo que, de fato, ela aconteça no âmbito da formação inicial e não apenas na formação continuada tal qual vem sendo observada. Dessa maneira, é essencial que os cursos e a formação de professores considerem em seus currículos as diferenças individuais, em especial no que tange à elaboração e suas propostas pedagógicas no sentido de promover propostas que atendam a demanda atual e uma escola democrática com princípio de equidade educacional a todos os alunos.

Em relação à formação continuada dos professores, ela se configura como o espaço para que a prática docente seja objeto de reflexão, a qual conseqüentemente transforma a prática. De acordo com a autora, é nesses momentos coletivos que os professores têm a oportunidade de discutir sobre situações de ensino dentro de seus contextos, estimulando a troca de saberes de forma colaborativa.

Compreendendo a inclusão a partir da perspectiva do modelo social, que se contrapõe ao modelo médico, Agostini defende que a educação inclusiva precisa contemplar todos os estudantes, e não apenas aqueles que são considerados público alvo da educação especial. Por isso, a autora propõe uma formação com os professores sobre o Design Universal de Aprendizagem (DUA), para que eles possam voltar seus olhares para caminhos de aprendizagens que considerem os estudantes e suas diversidades, proporcionando o acesso ao currículo a todos.

Considera-se, portanto, a partir dos resultados apresentados pela autora, que a formação de professores sobre o DUA apresenta-se no atual contexto como uma estratégia que vai ao encontro das necessidades e demandas encontradas no cotidiano escolar pelos docentes, na medida em que tal estudo e debates permitem pensar em uma educação de qualidade para todos, respeitando diferentes modos, ritmos e motivações de aprendizagem.

Considerações finais

Apesar de as discussões sobre inclusão, em especial as que consideram a inclusão de alunos público-alvo da educação especial terem aumentado nas últimas décadas, ainda existe uma lacuna em

relação ao atendimento desses indivíduos no sistema educacional, que possa proporcionar condições igualitárias para acesso e permanência na escola desses alunos.

Somado às fragilidades das políticas públicas de inclusão, não podemos deixar de discutir aspectos relacionados à formação de professores, em que apontamos uma legislação fragmentada no sentido de proporcionar diretrizes sólidas voltadas para a formação docente e inclusão, o que reflete em uma formação estagnada e desatualizada, que não atende às necessidades impostas pela proposta de uma educação democrática e inclusiva.

Como analisado por [Gatti \(2014\)](#) e [Bueno \(2008\)](#), as universidades e os cursos de formação de professores tornam-se distantes da realidade vivida no contexto escolar, na medida em que possuem currículos que não contemplam os futuros docentes com os conhecimentos que eles realmente necessitam ter para trabalhar não somente com os estudantes público-alvo da educação especial (PAEE), mas também com a diversidade, em seu aspecto mais abrangente.

A metodologia escolar, arraigada a uma escola em que predomina a transmissão de conhecimentos e enxerga todos os educandos de uma mesma forma, torna-se excludente na medida em que não consegue compreender e dar valor às potencialidades dos alunos, em especial àqueles que fazem parte do público alvo da educação especial. Uma escola não deve ser apenas “inclusiva”, mas sim “democrática”, visando proporcionar diferentes técnicas e estratégias a fim de valorizar o conhecimento dos seus educandos e, dessa maneira, procurando fazer do espaço educacional um local de troca que fortaleça a autonomia dos estudantes.

Diante das reflexões proporcionadas durante a construção e elaboração deste artigo, mostra-se de forma muito clara a importância e a urgência de uma nova formação docente, inicial e continuada, que forme e prepare de fato o professor para o trabalho com a diversidade e a inclusão, em que não exista um aluno ideal, mas sim o estudante real, com suas especificidades e potencialidades. É imprescindível que essa formação docente seja base de reflexão para o professor, a fim de que este possa compreender e almejar a escola como espaço primeiro de superação de barreiras que se imponham à diversidade ou à deficiência durante a trajetória de escolarização.

Referências bibliográficas

BOURDIEU, P.; Champagne, P. Os excluídos do interior. In: BOURDIEU, P. (org.) **A miséria do mundo**. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 1997.

BOURDIEU, P. Os excluídos do interior. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (Orgs.). **Escritos de educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade**. Brasília, 2006. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br> Acesso em: 2 mai. 2021.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, DF, 2001. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm Acesso em: 18 set. 2022.

BRASIL. Secretaria de Educação Especial. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília: Ministério da Educação, 2008.

BUENO, J. G. S. As políticas de inclusão escolar: uma prerrogativa da educação especial? In: BUENO, J. G. S., MENDES, G. M.L., SANTOS, R. A. (Orgs.). **Deficiência e escolarização: novas perspectivas**. Araraquara, SP: Junqueira e Marin; Brasília: Capes, 2008.

CARMO, B. C. M. do, FUMES, N. de L. F., MERCADO, E. L. de O., & MAGALHÃES, L. de O. R. Políticas públicas educacionais e formação de professores: convergências e distanciamentos na área de Educação Especial. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 32, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.5902/1984686X39223> Acesso em: 18 set. 2022.

CONFERÊNCIA MUNDIAL DE EDUCAÇÃO PARA TODOS. **Declaração mundial sobre educação para todos**. Jomtien: Unesco, 1990.

CONFERÊNCIA MUNDIAL SOBRE NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: Corde, 1994.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CNE). Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP nº1, de 18 de fevereiro de 2002**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília: MEC, 2002. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf Acesso em: 2 mai. 2021.

GATTI, B. A. Formação inicial de professores para a educação básica: pesquisas e políticas educacionais. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 25, n. 57, p. 24-54, 2014. <https://doi.org/10.18222/ea255720142823>

GLAT, R. Capacitação de professores: pré-requisitos para uma escola aberta à diversidade. **Revista Souza Marques**, Rio de Janeiro, v. 1, p. 16-23, 2000.

GLAT, R.; NOGUEIRA, M. L. Políticas educacionais e a formação de professores para a educação inclusiva no Brasil. **Revista Integração**, Brasília, v. 14, n. 24, p. 22-27, 2003. <https://doi.org/10.15600/2238-121X/comunicacoes.v10n1p134-142>

GRASSI, T. M. A inclusão e os desafios para a formação de docentes: uma reflexão necessária. **Caderno temático sobre inclusão**. Curitiba: Secretaria de Estado de Educação do Paraná, 2008. Disponível em <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1376-8.pdf> Acesso em: 2 mai. 2021.

ROSS, P. R. Conhecimento e aprendizado cooperativo na inclusão. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 23, p. 203-224, 2004. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.339>

SOARES, M. A escrita no currículo e o "Efeito Matheus". In: LOPES, A. R.; MACEDO, E. F. de; ALVES, M. P. C. (Orgs.). **Cultura e política de currículo**. Araraquara: Junqueira & Marin, 2006. p. 3-72.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis, RJ: Vozes. 2014.

VIGOTSKI, L. S. A defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 4, p. 861-870, 2011. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022011000400012>

VIGOTSKI, L. S. **Obras completas**: fundamentos da defectologia. Havana: Editorial Pueblo y Educación, 1997.

NOVAS PERSPECTIVAS NO ENSINO DA GRAMÁTICA E SUAS CONTRADIÇÕES NA GRAMÁTICA TRADICIONAL

Luciene Barbosa de Souza*

José Antônio Jakson Paiva dos Santos¹

Resumo: Esta pesquisa tem como objetivo refletir sobre a realidade do ensino/aprendizagem das aulas de gramática nas instituições de ensino fundamental, médio e superior das cidades de Serra Talhada – PE e Santa Cruz da Baixa Verde – PE, analisando o porquê se têm maus resultados no ensino da gramática tradicional, observando se esse fator acontece devido ao ensino voltado somente para o uso de regras. Para analisar as aulas de gramática e conseguir obter os resultados esperados foi aplicado um questionário a alunos e professores do ensino fundamental e médio da rede pública e particular, assim como a alunos e professores do curso de Licenciatura em Letras. Após o preenchimento dos questionários com o público almejado, foi feita a análise de todas as respostas e fundamentadas com teorias do ensino da gramática. Dentre os autores analisados pode-se citar: Irlandé Antunes, Travaglia e Bagno. Com base no estudo realizado aspecto apontado e discutido pode-se dizer que o ensino de gramática ainda se apresenta como um grande desafio, mesmo que tais profissionais tenham formação adequada para tal. Assim como observou-se que os alunos têm dificuldade com a gramática normativa. Alguns até conseguem identificar as regras e suas funções, porém não conseguem aplicá-las no cotidiano e nas produções de texto de forma eficiente e eficaz.

Palavras-chave: Gramática; Ensino-Aprendizagem; Letras; Linguística.

NEW PERSPECTIVES ON GRAMMAR TEACHING AND ITS CONTRADICTIONS IN TRADITIONAL GRAMMAR

Abstract: This research aims to reflect on the reality of teaching/learning grammar classes in elementary, secondary and higher education institutions in the cities of Serra Talhada – PE and Santa Cruz da Baixa Verde – PE, analyzing why there are bad results in the teaching traditional grammar, observing if this factor happens due to teaching focused only on the use of rules. In order to analyze grammar classes and obtain the expected results, a questionnaire was applied to students and teachers of elementary and high schools in the public

¹ Graduando do curso de Licenciatura em Letras da Faculdade de Formação de Professores de Serra Talhada (FAFOPST), Serra Talhada, Brasil. E-mail: joseantonio-128@hotmail.com

* Autora correspondente

Doutoranda em Linguística pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal da Paraíba (UFPB); Mestre em Linguística pelo mesmo programa. Docente do Curso de Licenciatura em Letras da Faculdade de Formação de Professores de Serra Talhada (FAFOPST), Serra Talhada, Brasil. E-mail: lucienebarbosat@gmail.com

Submissão: 01/03/2022

Aceite: 10/03/2022

Como citar:

SOUZA, L. B. De; SANTOS, J. A. J. P. dos. Novas perspectivas no ensino da gramática e suas contradições na gramática tradicional. *Docent Discunt*, v. 3, n. 1, p. 79-95, 2022. DOI: <https://doi.org/10.19141/2763-5163.docentdiscunt.v3.n1.p79-95>

and private network, as well as to students and teachers of the Licentiate in Modern Languages course. After completing the questionnaires with the target audience, all responses were analyzed and based on grammar teaching theories. Among the authors analyzed, we can mention: Irandé Antunes, Travaglia and Bagno. Based on the study carried out, the aspect pointed out and discussed, it can be said that the teaching of grammar still presents itself as a great challenge, even if such professionals have adequate training to do so. It was observed that students have some difficulty with normative grammar. Some even manage to identify the rules and their functions, but they cannot apply them in everyday life and in text productions efficiently and effectively.

Keywords: Grammar; Teaching-Learning; Language; Linguistics.

O ensino da gramática começa desde o ensino fundamental, nas séries iniciais, e acompanha o indivíduo até o restante da sua vida acadêmica, sendo que o professor de língua portuguesa é o mediador para desenvolver a competência comunicativa do aluno. Há muitas discussões sobre o ensino de língua portuguesa em nosso país, mas infelizmente o ensino que se tem hoje de gramática é considerado arcaico devido ao uso de métodos sem nenhuma significação ou aplicabilidade na vida dos educandos, que, quase sempre, não conseguem estabelecer relações entre teoria gramatical e a prática de texto.

Por esse motivo, há uma grande preocupação em relação ao ensino da gramática e ao desempenho escolar dos alunos, pois, segundo pesquisas educacionais, como o [Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica \(Saeb\)](#), a maioria dos discentes estão saindo da escola sem desenvolver as competências de leitura e escrita. Tomando como exemplo a mesma avaliação, no ano de 2015, a pior nota foi no ensino médio, durante o qual, apesar de a nota em português ter subido de 264 para 267 pontos, a faixa de conhecimento dos estudantes ainda está abaixo do nível de 300 pontos, que é considerado o adequado pelo Movimento Todos pela Educação.

Antes dessa faixa, os alunos podem ter problemas, por exemplo, para localizar informações importantes implícitas em um texto. Já no período de 6º a 9º anos, houve uma melhoria em relação ao período de estagnação apresentado nas edições passadas. A nota de português subiu de 246 para 252; o nível considerado adequado, no entanto, é de 275 para português. Percebe-se, assim, que houve uma pequena melhoria se comparada a outras avaliações, porém, mesmo assim, ainda há uma grande dificuldade na língua portuguesa e que precisa ser melhorada, pois a nota não está de acordo com a meta prevista pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb).

No livro *Aula de português: encontro e interação*, de [Irandé Antunes \(2003, p. 31\)](#), a autora explica que os professores usam uma didática inadequada e não ensinam a língua e seu funcionamento, mas sim apenas exploram o ensino de “uma gramática fragmentada, de frases inventadas, da palavra e da frase isolada, sem sujeitos interlocutores, sem contexto, sem função: frases feitas para servir de lição, para virar exercício”. Percebe-se que a escola faz uso de uma gramática totalmente descontextualizada e com apenas uma intenção: repudiar a língua, mostrando aquilo que esteja certo ou errado sem se preocupar com a ação comunicativa dos falantes.

Diante disso, o objetivo desta pesquisa é verificar as abordagens utilizadas por professores e alunos de escolas públicas e privadas em turmas do ensino fundamental e médio, assim como a alunos e professores do curso de licenciatura em letras, quais metodologias estão sendo usadas em suas aulas e apontar sugestões através de uma oficina de como se deve ensinar a gramática. Para o alcance dos objetivos, foram utilizados questionários relacionados com a prática de ensino, métodos e abordagens usadas por eles, e para os alunos perguntas sobre como eles adquirem o ensino da gramática. Pretende-se também entender e verificar se o ensino de gramática é realizado de modo contextualizado ou prescritivo; refletir e realizar discussões sobre a importância da gramática contextualizada, mas sem descartar a gramática normativa, que trabalha as regras, porque sem regras um sistema não funciona.

A justificativa parte das necessidades encontradas nas salas de aulas nos momentos em que se explora a oralidade e a escrita, e percebe-se que os alunos encontram muitas dificuldades e, na maioria das vezes, não realizam as atividades por não desenvolver as competências devidas como consta nos Parâmetros curriculares Nacionais (PCN's). O artigo está dividido em duas seções, para que haja uma melhor compreensão. Inicialmente foi abordado um pouco da origem e histórico da gramática, e posteriormente são trazidas sugestões de como melhorar a situação em pauta e a importância de se ter uma gramática contextualizada a fim de poder acompanhar o trabalho desenvolvido pelos professores nas escolas.

Breve Histórico da Gramática

Para entender como deve acontecer o ensino da gramática, para poder criticá-la e analisá-la, é necessário que se conheça sua origem, como ela surgiu e quais são os seus principais tipos. A gramática, tal como é praticada atualmente, teve origem dois séculos antes da era cristã, na escola de Alexandria, sendo os gregos os primeiros a se dedicarem ao estudo gramatical e às suas estruturas gramaticais com o objetivo de preservar a pureza da língua grega, que estava sendo contaminada por barbarismos.

Nota-se que a gramática surgiu como uma forma de combater os barbarismos e manter a língua, a fim de que ela não se modificasse. Como afirma [Bagno \(1999, p. 56\)](#).

Quando o estudo da gramática surgiu, no entanto, na antiguidade clássica, seu objetivo declarado era investigar as regras da língua escrita para poder preservar as formas consideradas mais "corretas" e "elegantes" da língua literária. Aliás a palavra gramática, em grego, significa exatamente "a arte de escrever".

De acordo com [Travaglia \(2006\)](#), há três concepções de gramática, que são usadas como um manual de regras dos falantes. A primeira concepção é a gramática normativa, que segundo [Travaglia \(2006, p. 24\)](#), é um sistema de regras que deve ser seguido por quem deseja falar e escrever bem. Isso quer dizer que uma vez que se deixa de fazer o uso certo dessas regras, está fugindo do padrão estabelecido pela norma culta da língua, o que é considerado como "erro". Essa concepção é a que está nos livros e a que é

usada na maioria das escolas, buscando-se ditar as regras gramaticais de uma língua, uma vez que esta é considerada a única forma correta e as outras formas são categorizadas como erradas.

A segunda concepção é a gramática descritiva, a qual tem como função analisar um conjunto de regras que são seguidas, considerando as variações linguísticas da língua ao investigar seus fatos, extrapolando os conceitos que definem o que é certo e errado em nosso sistema linguístico. Conforme [Travaglia \(2006, p.32\)](#), “ao contrário do que diz a abordagem da gramática normativa, tem como função descrever e registrar as variedades da língua em um dado momento de sua existência, estudando os seus mecanismos, construindo hipóteses que expliquem seu funcionamento”.

A terceira concepção é a gramática internalizada, formada por regras internalizadas com as quais, segundo os gerativistas, já se nasce e se desenvolve ao longo do tempo. De acordo com [Luft \(2008, p. 34\)](#), esse conjunto de regras, o qual denomina de saber linguístico, existe graças à convivência linguística que o falante adquire em uma comunidade. Para [Travaglia \(2006, p. 29\)](#), “não há erro linguístico nessa concepção de gramática, mas sim o uso inapropriado de interação de situações comunicativas por não atender às normas sociais de uso da língua”.

Dentre os estudos feitos na língua portuguesa, pode-se observar que existem muitas concepções de gramática. Para o embasamento desta pesquisa utilizou-se apenas de três abordagens de gramática. Como citado acima, as gramáticas descritiva e normativa se preocupam apenas em descrever regras e conceitos, além de verificar o que está de acordo com a norma padrão da língua. Mas a gramática que necessita ser usada em sala de aula é a contextualizada, que ampliará a competência do aluno, fazendo com que ele se aproprie da sua língua materna e faça o uso consciente e adequado.

Diante disso, nota-se que a gramática nada mais é do que a ciência que estuda os elementos de uma língua e que o termo gramática deriva do latim *grammatica*, que significa a arte de falar e escrever uma língua de forma correta, tendo prioridade em seu uso.

O ensino de gramática nas escolas

O ensino de gramática, sem a menor dúvida, deve ser aplicado de forma conjunta nas aulas de língua portuguesa, e não de forma individual como tem sido feito em algumas escolas, uma vez que a gramática isolada não ensina o aluno a ler, falar e escrever. Infelizmente, o ensino de gramática, quando aplicado de forma errônea, principalmente no ensino fundamental e médio, não amplia o conhecimento da língua e acaba assustando os alunos e incorporando medo e perspectivas negativas. Partindo desse pressuposto, [Travaglia \(2006, p. 101\)](#) diz que:

O ensino de gramática em nossas escolas tem sido primordialmente prescritivo, apegando-se a regras de caráter normativo que, como vimos, são estabelecidas de acordo com a tradição literária clássica, da qual é tirada a maioria dos exemplos. Tais regras e exemplos são repetidos anos a fio como formas “corretas” e boas a serem imitadas na expressão do pensamento.

A gramática é incorporada em algumas escolas como uma disciplina isolada, como algo que se preocupa apenas em descrever e prescrever regras, sem a preocupação de analisá-las. O que se percebe em algumas escolas são alunos que são usuários da língua, mas a tratam como se fosse uma segunda língua, não tendo domínio da própria língua. Em qual realidade vivemos se não temos domínio da nossa própria língua?

Para ser eficaz comunicativamente, não basta, portanto, saber apenas as regras específicas da Gramática, das diferentes classes de palavras, suas flexões, suas combinações possíveis, a ordem de sua colocação nas frases, seus casos de concordância, entre outras. Tudo é necessário, mas não é suficiente ([ANTUNES, 2003, p. 41](#)).

Os alunos não necessitam saber explicar a finalidade da regra, porque em alguns casos isso já é implícito, o falante já tem domínio. A finalidade da aula de gramática é ampliar esse saber implícito, enriquecendo-o, a fim de que gere um saber explícito da língua materna.

Quando um professor se queixa de que “os alunos chegam ao ensino fundamental e não conhecem as regras de ‘gramática’”, evidentemente, está se referindo a uma outra gramática, fora dessa primeira acepção, pois esta já se encontra consolidada e pelo resto da vida. Quando outro professor fala na “obrigatoriedade do uso da gramática” também está falando de outra gramática. É que, nesse primeiro sentido, não se trata de obrigatoriedade. A gramática é constituída de língua, quer dizer: faz a língua ser o que é. Nunca pode ser uma questão de escolha, algo que pode ser ou deixar de ser obrigatório. Simplesmente é, faz parte. Nem requer ensino formal ([ANTUNES, 2003, p. 27](#)).

Diante do que foi exposto, não resta dúvidas de que a gramática normativa deve ser ensinada, mas não isoladamente, porque uma vez ensinada dessa forma, não influenciará em nada na vida dos discentes. É preciso concretizar esse ensino, tirando o desinteresse dos alunos pela língua, a fim de que eles tenham um maior interesse em aprender e entender o ensino ministrado de gramática.

Em síntese, a gramática da língua vai sendo aprendida naturalmente, quer dizer, na própria experiência de se ir fazendo tentativas, ouvindo e falando. Não há um momento especial nem uma pessoa específica destinada ao ensino dessa gramática. Ela vai sendo incorporada ao conhecimento intuitivo, pelo simples fato de a pessoa estar exposta à convivência com os outros, a atividade sociais de uso da língua, das conversas familiares às atuações mais tensas e formais. Ou seja, essa gramática está inerentemente ligada à exposição da pessoa aos usos da língua. A escola virá depois; para ampliar ([ANTUNES, 2003, p. 29](#)).

Esse processo de aprendizagem inclui inúmeros aspectos, conforme defendido por [Antunes \(2003, p. 23\)](#):

É preciso reprogramar a mente de professores, pais e alunos em geral, para enxergarem na língua muito mais elementos dos simplesmente erros e acertos de gramática e de sua terminologia. De fato, qualquer coisa que foge um pouco do uso mais ou menos estipulado é vista como erro. As mudanças não são percebidas como “mudanças”, são percebidas como erros.

Os professores devem trazer para suas aulas conteúdos mais reflexivos e com a presença de contextualização, para que o aluno amplie o seu conhecimento linguístico e possivelmente amplie a sua competência comunicativa. Faz-se necessário estabelecer uma relação da teoria gramatical com a prática de texto.

A importância da gramática contextualizada

Para que o ensino da gramática seja eficaz, é necessário que aconteça de forma contextualizada, quebrando o didatismo empregado na realidade que se vive. De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) da Educação Básica do Estado de Pernambuco, “a língua somente poderá ser entendida como uma ação contextualizada e historicamente situada; sempre inserida numa situação particular de interação e, portanto, nunca inteiramente despregada das condições concretas de uma determinada prática social, não podendo, assim, ser avaliada senão em situação”.

Dessa forma, não se pode trabalhar a gramática de maneira isolada, deve-se adequá-la à realidade na qual o aluno está inserido, trazendo situações que são vivenciadas no dia a dia, para que eles compreendam o porquê de estudar a gramática. Não se trata de abolir-la, porque sem regras um sistema não funciona. Conforme [Antunes \(2003, p. 30-80\)](#) menciona:

A gramática nunca pode ser retirada da língua [...]. Ela está na língua. Ela é parte da língua [...] seria muito importante que a escola concedesse mais espaço a um trabalho de análise sobre os fatos da língua. Uma análise que tivesse base científica e, assim, se soltasse das impressões pessoais e das concepções ingênuas do senso comum. Uma análise que se detivesse nos aspectos mais relevantes de sua constituição; ou seja, na língua enquanto fato social, vinculado à realidade cultural em que está inserida e, assim, sistema em constante mutação e a serviço das muitas necessidades comunicativas de seus falantes. Uma análise que incluísse, evidentemente, questões de gramática, mas que soubesse ir muito além do que descrevem ou prescrevem os manuais.

O objetivo desse ensino não está em deixar o uso das regras de lado, pelo contrário elas devem ser empregadas, mas no seu momento ideal. De acordo com os PCNs do estado de Pernambuco, pode-se aplicar a seguinte metodologia para que se tenha um ensino eficaz:

O trabalho a ser feito em sala de aula, portanto, é mais amplo que o de ensinar apenas a gramática da “norma padrão” e, para realizá-lo, a abordagem do texto, e não da frase isolada, ganha centralidade. É no contato com bons textos, com textos diversos, produzidos em contextos de maior ou menor formalidade, nas modalidades oral e escrita, que os estudantes vão aprender a refletir sobre a língua e sua gramática, reconhecendo seus usos eficientes e criativos ([BRASIL, 1999, p. 46](#)).

Um ensino contextualizado é capaz de garantir aos alunos o acesso constante aos vários tipos e gêneros textuais, para que eles sejam capazes de interpretar qualquer texto e de alcançar o êxito nas variadas situações de comunicação. Infelizmente, são poucos os profissionais que inserem o texto como ênfase da aula de língua portuguesa, o que é necessário e preciso em todas as aulas. Geralmente, o tem-

po é ocupado com análises sintáticas e morfológicas de frases descontextualizadas, sem que ao menos reflitam sobre a tradição, sem fazer paralelo entre a norma e o uso. E pouco se tem trabalhado a escrita de textos, para que haja um paralelo entre a delimitação temática e o gênero textual a ser desenvolvido, pouco exercício da oralidade formal e quase nenhuma atividade voltada à ampliação do repertório vocabular (à exceção dos ditados).

É necessário que haja a compreensão dos docentes e tragam para suas aulas metodologias como as citadas acima, para que haja um desempenho dos alunos nas aulas de língua portuguesa e que eles ampliem sua competência comunicativa e apliquem a língua materna com propriedade. Sem práticas como essas, continuará a se perpetuar a falsa ideia de que os alunos não sabem falar e usar o português, desconsiderando o que eles já dominam.

Metodologia

O primeiro momento da pesquisa foi realizado com professores do ensino fundamental, médio e superior do curso de licenciatura em letras para verificar como eles ensinam gramática e se têm em mente novas perspectivas de ensino. No segundo momento, a pesquisa foi utilizada com alunos da rede municipal e estadual, ambas de escola pública e privada com séries do ensino fundamental e médio e com alunos graduandos do curso de Licenciatura em Letras.

Para a coleta de dados foram utilizados dois tipos de questionários, um contemplando questões para professores e o outro para alunos, tendo apenas questões abertas com o objetivo de analisar e refletir a opinião dos alunos e professores. O meio utilizado para a coleta de dados, o questionário, é de grande importância, pois o questionário é uma ferramenta de coleta de dados, formada por uma sequência de perguntas, que devem ser respondidas por escrito e sem presença do entrevistador.

As questões que foram utilizadas, tanto para os alunos quanto para os professores, foram de grande relevância, uma vez que os questionamentos para os alunos contemplam aspectos de aprendizagem da gramática e quais são as barreiras encontradas nessa disciplina. E, para os professores, como eles ensinam e quais as metodologias que usam, a fim de chegar a determinada conclusão. Os professores que responderam aos questionamentos não tiveram sua identidade exposta por questão de ética e privacidade, sendo perguntado somente o vínculo empregatício. Já os alunos foram indagados apenas em relação ao ensino e ao tipo de instituição a fim de que respondessem às questões com o máximo de liberdade, sem nenhum tipo de pressão ou de constrangimento.

Os dados foram coletados nas cidades de Serra Talhada – PE e Santa Cruz da Baixa Verde – PE, em distintas instituições de ensino fundamental e médio em escolas públicas e particulares. No que se refere à coleta de dados de estudantes, ela aconteceu nas faculdades e universidades que contemplam o curso de Licenciatura em Letras. A pesquisa resultou da contribuição de 90 pessoas, sendo que 18 são professores e 72 são alunos.

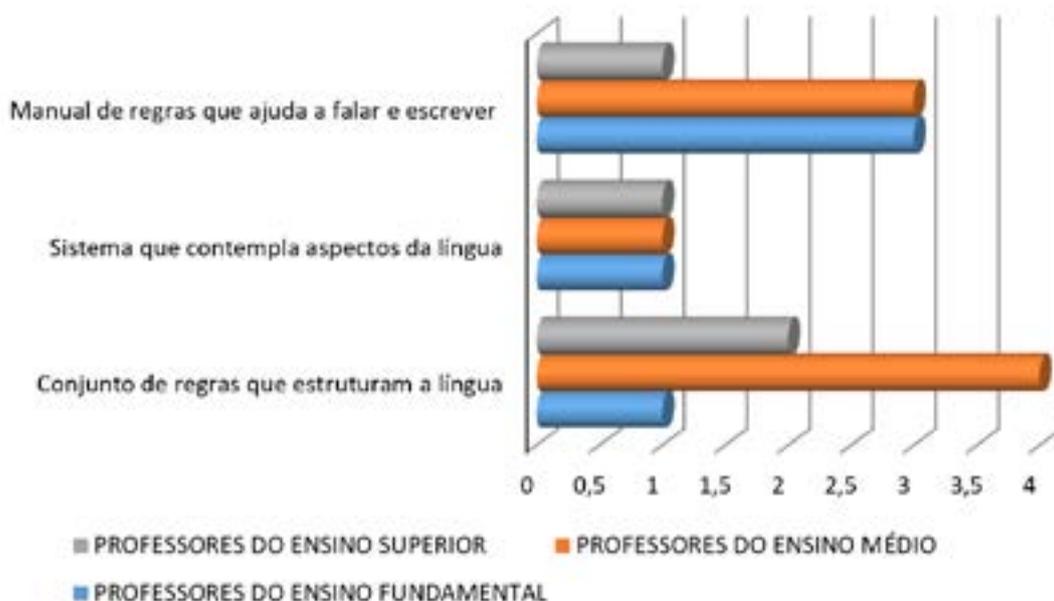
Dos docentes que responderam aos questionários, todos eles são graduados, especialistas e alguns deles até mestres e têm muitos anos de experiência na área com turmas de ensino fundamental e médio. Dos alunos que responderam aos questionários, 13 são alunos universitários do curso de licenciatura em letras, 20 são discentes do ensino fundamental da rede pública, 12 são do ensino fundamental da rede particular, 18 são do ensino médio da rede pública e 21 são do ensino médio da rede particular.

Análise e Discussão dos Dados com Professores

Na análise com os docentes buscou-se verificar as metodologias usadas no ensino da língua materna, dando-se ênfase no ensino gramatical, para entender se utilizam em suas aulas uma gramática contextualizada, preparando o aluno para além da avaliação, ou uma gramática descontextualizada, com ênfase apenas em usos de regras e nomenclaturas.

Vale salientar que esta pesquisa não tem como objetivo desprezar a gramática normativa, pois sabe-se que ela é essencial na estrutura da língua portuguesa; a meta é fazer com que ela seja usada de forma contextualizada e que o falante se aproprie da sua língua com domínio. Analisaremos a partir de agora a resposta dos professores de acordo com os questionamentos que foram utilizados.

Gráfico 1: Entendimento dos professores sobre o que é gramática

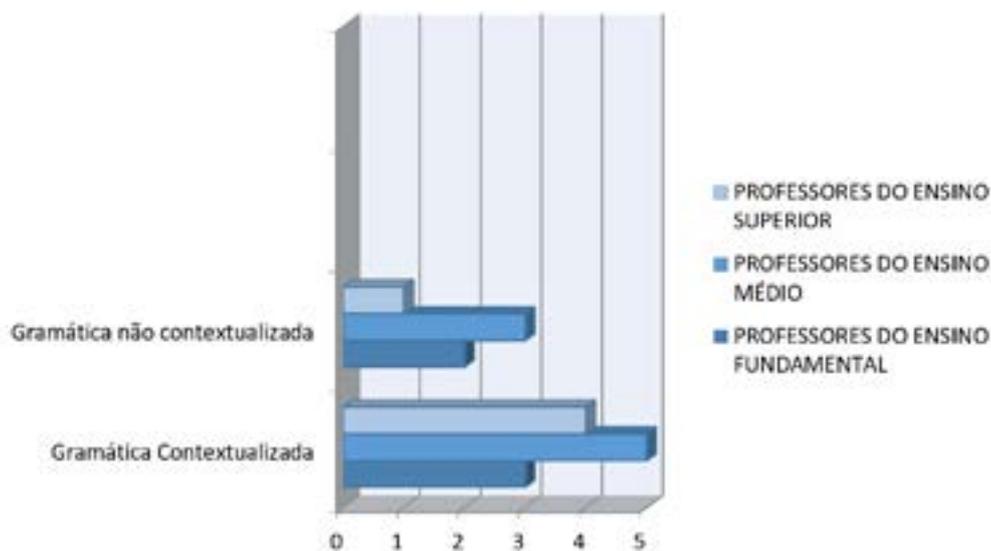


Fonte: elaborado pelos autores.

Quando questionados sobre o conceito de gramática, obteve-se três respostas distintas, em que sete professores afirmaram que gramática seria um manual de regras que ajuda a falar e escrever, três dizem que é um sistema que contempla aspectos da língua e sete julgam que é um conjunto de regras que estruturam a língua. Observa-se no gráfico acima que mesmo os docentes sendo de

diversas modalidades de ensino, obteve-se respostas semelhantes, em que na visão de cada um a gramática é vista de uma forma diferente.

Gráfico 2: Como os professores trabalham a gramática em sala de aula

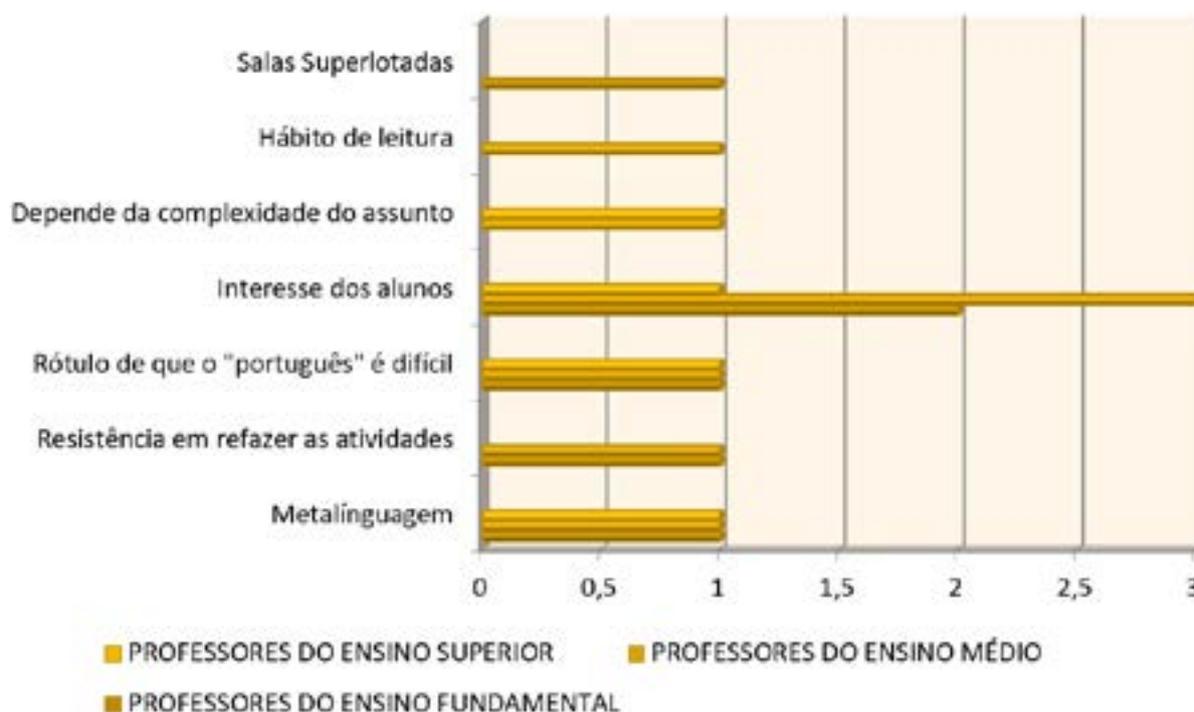


Fonte: elaborado pelos autores.

O segundo questionamento feito aos docentes foi a forma que eles trabalham a gramática e quais são os métodos utilizados. E obteve como resultado que três professores do ensino fundamental, cinco do ensino médio e quatro do ensino superior utilizam uma gramática contextualizada, totalizando um número de 12 professores. Dentre os que afirmaram que usam a contextualização, inserem em suas aulas diversos textos e interpretações para mostrar a função daquela palavra dentro do contexto.

A pesquisa, no entanto, teve um resultado preocupante, pois seis professores ainda priorizam o tradicionalismo e utilizam a gramática descontextualizada, mesmo conhecendo as propostas dos PCNs, que deixam claro que a gramática deve ser ensinada em uma proposta contextualizada. De acordo com [Luft \(2008, p. 65\)](#), a impressão que fica é que professores de idioma nacional estão ensinando português a estrangeiros. Os professores universitários reconhecem bem mais a importância do ensino contextualizado da gramática.

Gráfico 3: Dificuldades enfrentadas pelos professores para ensinar gramática



Fonte: elaborado pelos autores.

No gráfico acima é possível encontrar alguns problemas que interferem no ensino-aprendizagem da língua portuguesa e inclusive a gramática. Alguns professores afirmam que não se tem um ensino de qualidade devido a salas superlotadas e indisciplina dos alunos. Outra grande dificuldade apontada para a aprendizagem é o estigma ou rótulo de que, segundo a maioria dos alunos, o "português é difícil". Em comparação com o Gráfico 2, percebe-se que muitos ainda aderem ao ensino prescritivo e ainda falta muito para alcançar as propostas apresentadas pelos PCNs.

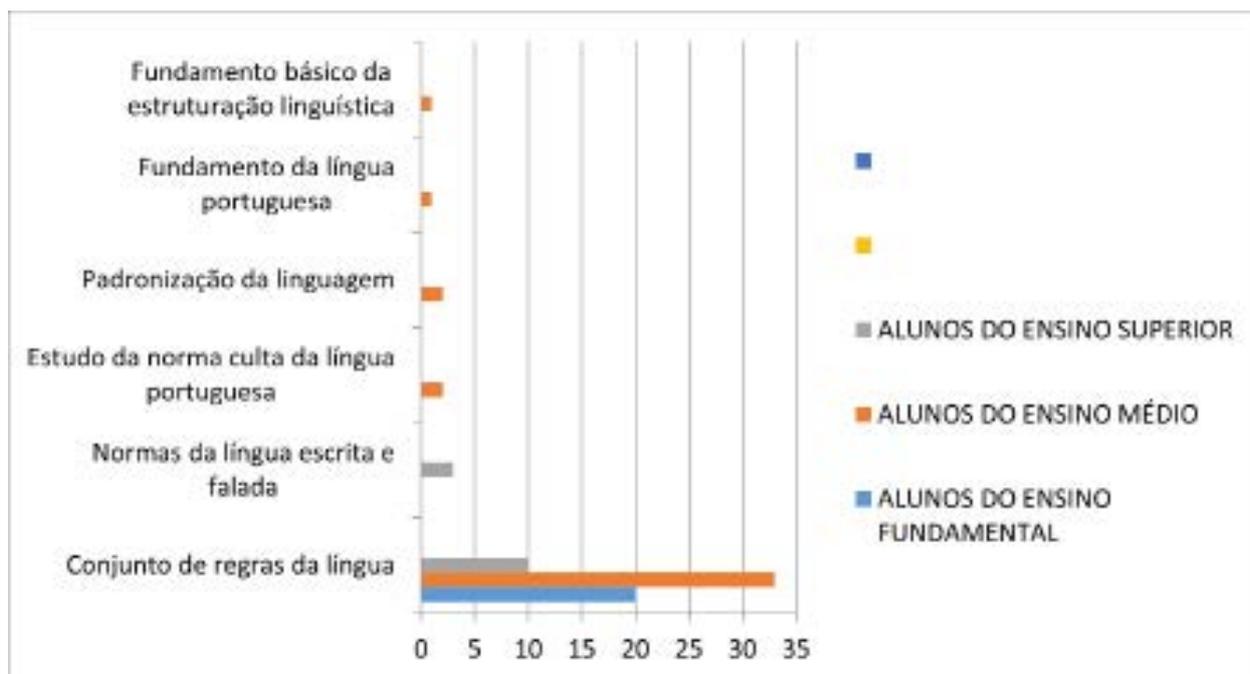
O professor de língua portuguesa tem como função facilitar a aprendizagem para o aluno, mas muitas vezes acaba dificultando, pois a disciplina passa a ser interpretada como uma língua desconhecida. A nossa língua é ensinada através de regras gramaticais; no entanto, o falante já traz consigo um conhecimento gramatical internalizado e que deveria apenas ser aprofundado de uma forma que ele tivesse convicção do estar aprendendo e não tendo "medo" da sua própria língua.

Segundo [Irandé Antunes \(2003, p. 155\)](#), um dos problemas causados pelo ensino é que muitos professores ainda veem a avaliação com uma finalidade única, em que a aula é dada para preparar os alunos para irem bem durante a prova. Esse entendimento acaba acarretando muitos prejuízos, porque o material didático passa a ser visto como suporte único e indispensável no processo de ensino.

Análise e Discussão dos Dados com Alunos

Esta seção tratará dos questionamentos feitos com os alunos do ensino fundamental e médio da rede pública e privada e com alunos graduandos do curso de Licenciatura em Letras. Portanto, percebe-se que a maioria dos alunos não consegue compreender os conhecimentos da gramática normativa.

Gráfico 4: Entendimento dos alunos sobre o que é gramática

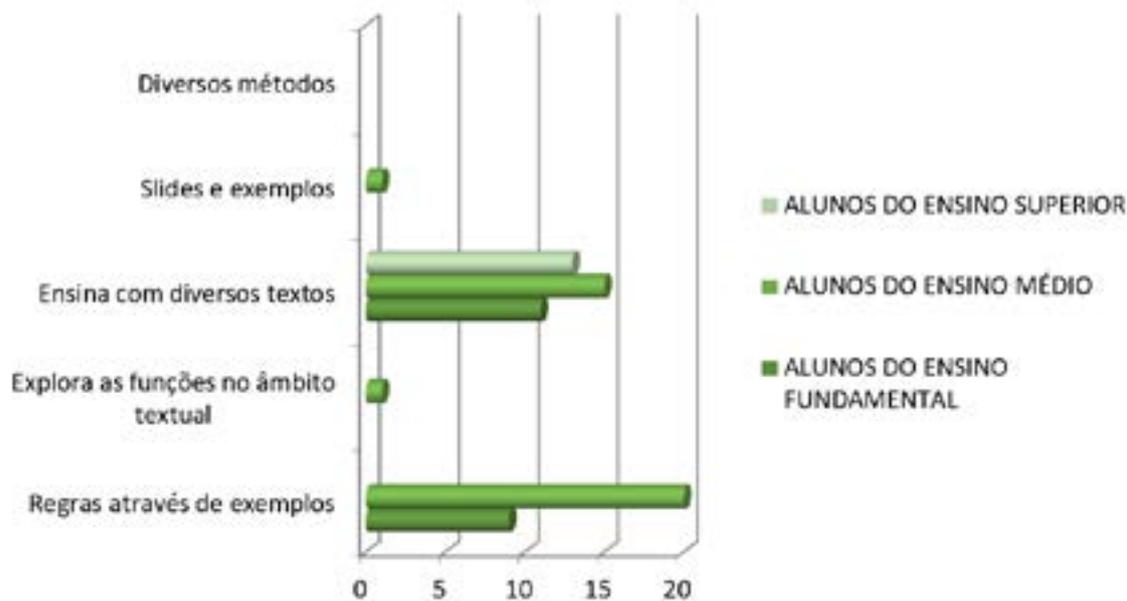


Fonte: elaborado pelo autor.

Assim como no questionário dos professores, iniciou-se sobre o que seria a gramática. O resultado da pesquisa realizada com os alunos foi semelhante: independentemente de ser escola pública ou particular, obteve-se seis tipos de respostas, sendo que a resposta mais comum foi de que a gramática é o “conjunto de regras da língua”, tendo como informantes para essa resposta 20 alunos do ensino fundamental, 33 do ensino médio e dez do ensino superior.

Nota-se que a maioria dos alunos do ensino fundamental e médio conhece a gramática somente como “regras”, pois vivem em suas aulas um ensino muito prescritivo, apegado ao tradicionalismo. Com essa pesquisa pode-se verificar também que os alunos que cursam a Licenciatura em Letras, mesmo já tendo vivenciado um ensino totalmente prescritivo, demonstram certo desinteresse com a proposta de gramática contextualizada e aparentam que em suas aulas farão da mesma forma, apesar de os professores universitários mostrarem a importância de um ensino contextualizado na vida do aluno.

Gráfico 5: Como o professor ensina gramática – percepção dos alunos



Fonte: elaborado pelos autores.

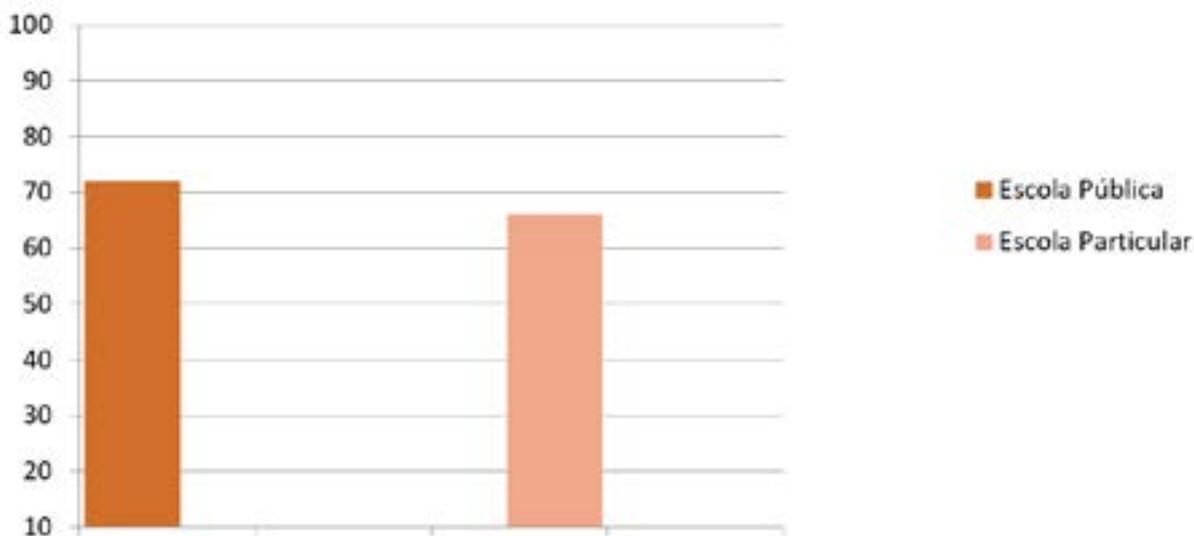
O gráfico acima mostra, da perspectiva dos alunos, como o professor trabalha com a gramática em suas aulas. Verificou-se que os professores utilizam diversos métodos, como citados acima, mas 29 alunos afirmam que ainda aprendem a gramática somente de forma tradicional, o que é um número alarmante de alunos que vivenciam a gramática descontextualizada.

Para os PCNs,

a questão não é falar certo ou errado, mas saber qual forma de fala utilizar, considerando as características do contexto de comunicação, ou seja, saber adequar o registro às diferentes situações comunicativas. É saber coordenar satisfatoriamente o que falar e como fazê-lo, considerando a quem e por que se diz determinada coisa. É saber, portanto, quais as variedades e registros da língua oral são pertinentes em função da intenção comunicativa, do contexto e dos interlocutores a quem o texto se dirige. Não há dúvida de que deve ensinar a gramática normativa nas aulas de língua portuguesa, embora sabe-se perfeitamente que ela em si não ensina ninguém a falar, ler e escrever com precisão (ANTUNES, 2003 p. 53).

“A gramática deve conter uma boa quantidade de atividades de pesquisa, que possibilitem ao aluno a produção de seu próprio conhecimento linguístico, como uma arma eficaz contra a reprodução irrefletida e acrítica da doutrina gramatical normativa” (BAGNO, 1999, p. 56).

Gráfico 6: Diferenças do ensino de gramática entre a escola pública e particular participantes do estudo



Fonte: elaborado pelo autor.

O gráfico acima refere-se ao uso da gramática de forma tradicional: 72% dos alunos do ensino médio da escola pública e 66% dos alunos da escola particular afirmam que os professores ensinam a gramática sem contextualizá-la. Em comparação com os resultados dos professores, sobre essa mesma questão, nota-se resultados divergentes, uma vez que os professores, em sua maioria, são categóricos ao afirmarem que ensinam gramática contextualizada. Foi observado também que o número de alunos da escola particular apresenta uma diferença mínima se comparada ao ensino da escola pública. Apesar de a sociedade apresentar outro olhar ao ensino da escola particular, ela é semelhante à escola pública. Uma das docentes da escola particular justifica um ensino de gramática mais voltado a regras devido aos vestibulares externos de algumas instituições nas quais é cobrada mais a gramática propriamente dita do que a contextualização.

Oficina de Gramática Contextualizada apresentada a professores da Educação Básica

Uma oficina de gramática contextualizada foi apresentada na III Semana Acadêmica da Autarquia Educacional de Serra Talhada, em Serra Talhada – PE, no dia 17 de agosto de 2017, com o objetivo de discutir todo o conteúdo exposto neste artigo com professores da educação básica, além de propostas e sugestões de atividades de gramática contextualizada. Durante a oficina foi observado que muitas professoras não tinham um devido conhecimento sobre os teóricos que trazem o texto como prioridade no ensino da língua materna. As propostas apresentadas na oficina foram retiradas do livro: *Por que a escola não ensina gramática assim?*, dos autores Stella Maria Bortoni-Ricardo *et al.* (2016).

Imagem 1: Capa ilustrativa do livro



Fonte: Bortoni-Ricardo *et al.* (2016).

Com a exposição desse livro, os autores sugerem algumas formas de trabalhar a gramática contextualizada, dentre as quais estão as seguintes:

1. Estimular os alunos a produzirem textos orais e escritos – Para intensificar a segurança linguística do aluno, o professor pode realizar a gravação de conversas, seguidas de sua análise linguística. A escuta de textos gravados em situações autênticas de interlocução pode ajudar o aluno a entender o caráter social do discurso. Sempre que se promover uma atividade de escuta, de leitura ou de análise linguística, é interessante que culmine na produção de um texto cujo gênero deve corresponder àquele trabalhado.

2. Ensinar os alunos a usarem o dicionário e a gramática em sala de aula – O professor deve incluir a prática de leitura de dicionários e gramáticas. Saber ler esse tipo de texto faz parte das competências de um leitor proficiente.

3. Tornar os alunos proficientes na leitura – Quanto mais o aluno ler, mais seguro ficará diante da norma padrão. O professor deve selecionar textos representativos dos mais diversos gêneros textuais e que façam sentido e despertem interesse nos alunos. Devem ser realizadas aulas específicas de leitura.

Todas essas propostas de atividades foram apresentadas para as professoras da educação básica no intuito de que pudessem incrementar os seus planejamentos e apresentar propostas de uma gramática contextualizada, já que algumas mostraram certo desentendimento sobre o assunto. A seguir serão apresentadas algumas imagens da culminância da oficina de gramática contextualizada.

Figura 1: Abertura da Oficina de Gramática Contextualizada



Fonte: elaborado pelos autores.

Figura 2: Apresentação do painel de autores que tratam da gramática contextualizada



Fonte: elaborado pelos autores.

Figura 3: Abordagem dos teóricos acerca da gramática contextualizada



Fonte: elaborado pelos autores.

Figura 4: Apresentação e sugestões de atividades de gramática contextualizada



Fonte: elaborado pelos autores.

Considerações Finais

Com base no estudo realizado de forma bibliográfica, pesquisa de campo e exposição em oficina, pode-se afirmar que os aspectos apontados e discutidos neste artigo trazem um grande desafio para os educadores, observando-se também que os alunos têm grande dificuldade com a gramática normativa. Alguns até conseguem identificar as regras e suas funções, porém não conseguem aplicá-las no cotidiano e nas produções de texto. Nota-se que os professores precisam incentivar os discentes com aulas mais reflexivas nas quais o conteúdo seja aplicado com a realidade de cada um e que o estudo da língua seja contemplado em oralidade e escrita. Faz-se necessário que os professores deixem de lado a gramática tradicional, levando-a para suas aulas apenas como um suporte e enfatizando a contextualização, que unam a teoria e a prática, ou seja, a gramática ao contexto, para que os alunos sintam e percebam que a gramática é imprescindível e relevante na vida deles. Para que os professores sejam capacitados a aderir a essa proposta de contextualização, é recomendado que façam leituras das obras dos seguintes autores: Irlandé Antunes, Travaglia, Bagno e Luft.

Referências bibliográficas

ANTUNES, I. C. **Aula de português: encontro e interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

BAGNO, M. **Preconceito linguístico: O que é, como se faz**. São Paulo: Ed. Loyola, 1999.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacional: Ensino Fundamental e Médio**, 1999.

LUFT, C. P. **Língua e liberdade por uma nova concepção de língua materna** 8. ed. São Paulo: Ática, 2008.

SISTEMA NACIONAL DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA - SAEB. 2014-2015. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_basica/prova_brasil_saeb/resultados/2015/resumo_dos_resultados_saeb_2015.pdf Acesso em: 25 ago. 2022.

TRAVAGLIA, C. L. **Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática**. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

AS HISTÓRIAS EM QUADRINHOS (HQS) COMO RECURSO DIDÁTICO PARA O ENSINO RELIGIOSO

Francisco Luiz Gomes de Carvalho*

Débora Lima Mateus¹

Maria Lúcia de Jesus²

Resumo: O Ensino Religioso (ER) é componente curricular permanente nos cursos de graduação do Centro Universitário Adventista de São Paulo (Unasp) sendo ofertado em cada semestre nas matrizes curriculares. Tal oferta encontra-se norteadas pelos ditames institucionais. Dentre os componentes curriculares destaca-se a disciplina Ciência e Religião, especialmente pelos desafios que compreendem a relação entre os dois campos de conhecimento. Apresentamos nas páginas deste artigo o resultado de uma proposta efetivada como itinerário formativo para discentes do curso de graduação em Pedagogia (Unidade Vila Matilde). A proposta teve como marcos da jornada semestral a leitura e produção de resenha do livro Eles Criam em Deus e a participação em aula especial e em encontros de orientações, de modo a culminar com a produção de uma história em quadrinhos (HQ) como recurso de divulgação científica balizada sob os preceitos das metodologias ativas, das tecnologias aplicadas à educação e com fundamentação calcada em Barbour no que concerne à relação entre ciência e religião sob o viés do diálogo.

Palavras-chave: Ciência; Ensino Religioso; História em Quadrinhos; Religião.

COMICBOOKS AS DIDATIC RESOURCE FOR RELIGION EDUCATION

Abstract: Religious Education (ER) is a permanent curricular component in undergraduate courses at São Paulo Adventist University College (Centro Universitário Adventista de São Paulo, UNASP) and is offered each semester in the curricular matrices. Such offer is guided by the institution's regularions. Among the curricular components, the discipline Science and Religion stands out, especially due to the challenges that comprise the relationship between the two fields of knowledge. We present on the pages of this article the result of a proposal made effective as a formative itinerary for undergraduate students in Pedagogy (Vila Matilde Unit). The proposal had as milestones of the semiannual journey the reading and writing of a review of the book Eles Criam em Deus, as well as the participation in a special class and in orientation meetings, in order to culminate with the production of a story in comics as a resource for scientific dissemination based on the

¹ Graduanda em Pedagogia no Centro Universitário Adventista de São Paulo (UNASP), Vila Matilde, Brasil. E-mail: Deby_beborinha@hotmail.com

² Graduanda em Pedagogia no Centro Universitário Adventista de São Paulo (UNASP), Vila Matilde, Brasil. E-mail: lu.jp29@hotmail.com

* Autora correspondente

Doutor em Educação pela Universidade de São Paulo (USP); Mestre em Ciência da Religião pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP); Graduado em Pedagogia Universidade Paulista (UNIP). Docente no UNASP, Engenheiro Coelho, Brasil. E-mail: fluizgc@gmail.com

Submissão: 14/12/2021

Aceite: 15/03/2022

Como citar:

CARVALHO, F. L. G. de; MATEUS, D. L.; JESUS, M. L. de. As histórias em quadrinhos (HQS) como recurso didático para o Ensino Religioso. **Docent Discunt**, v. 3, n. 1, p. 96-106, 2022. DOI: <https://doi.org/10.19141/2763-5163.docentdiscunt.v3.n1.p96-106>

precepts of active methodologies, technologies applied to education and based on Barbour with regard to the relationship between science and religion under the bias of dialogue.

Keywords: Science; Religious education; Comic Books; Religion.

Nota-se que nas instituições escolares confessionais a idealidade da formação integral permeia concepções educacionais e práticas escolares, bem como exerce influência motriz sobre uma gama de atividades que buscam contribuir para a formação ética, social e moral dos estudantes (BORGES, 2008). Além da filosofia educacional que rege essas instituições, destaca-se a cultura escolar, que fomenta um ambiente propício às vivências educacionais com ênfase na formação integral dos estudantes.

Informamos que as disciplinas de Ensino Religioso (ER)³ ofertadas nos cursos de graduação do Unasp constam em todos os semestres das matrizes curriculares, e sua oferta se dá com base numa concepção que emoldura as práticas pedagógicas, a saber, integração fé e ensino.⁴ A disciplina Ciência e Religião consta como componente curricular na matriz do curso de Pedagogia e é ofertada no terceiro semestre (PPC-2018). No que se refere à ementa da disciplina, afirma-se que o itinerário formativo dos estudantes deve contemplar, dentre outros aspectos, as “visões de mundo e as relações da Bíblia com a Ciência” (CONSU, 20/2016, p. 7).

O artigo em tela apresenta o relato de experiência empreendida com estudantes do terceiro semestre do curso de Pedagogia do Unasp, campus capital, da unidade descentralizada da Vila Matilde, localizada na zona leste de São Paulo. O objetivo que norteou a proposta se deu nas bases do artigo “Ciência da Religião aplicada ao Ensino Religioso” (JUNQUEIRA, 2013), e sua finalidade foi oportunizar aos estudantes vivências baseadas na construção do conhecimento com foco em divulgação científica por meio da produção de história em quadrinhos (HQ) tendo como baliza o diálogo entre ciência e religião (BARBOUR, 2004).

Encaminhamentos Teóricos e Metodológicos

A primeira demanda que se impôs referente à previsão do caminho curricular da disciplina se deu na formulação do Plano de Ensino. Assim, pautamos a elaboração do Plano de Ensino da disciplina em atendimento às diretrizes institucionais, mas em estreita relação com as perspectivas educacionais da atualidade, que relevam “a função intelectual do ensino religioso” (KNIGHT, 2010, p. 176) para além da

³ Mais informações podem ser conferidas no documento Diretrizes Institucionais para o Ensino Religioso – CONSU 2016/20 de 29/09/2019. Disponível em: <<https://docplayer.com.br/68499765-Centro-universitario-adventista-de-sao-paulo-unasp-diretrizes-institucionais-para-o-ensino-religioso.html>>. Acesso em: 27 ago. 2020.

⁴ Apresentado como verbete elaborado por Marcos Silva, “Integração da fé e do ensino/aprendizagem” é uma “categoria central na perspectiva de educação adventista. A integração da fé e do ensino/aprendizagem é encarada como um processo intencional e sistemático mediante o qual se enfocam todas as atividades educativas a partir de uma perspectiva bíblico-cristã. O objetivo é que o aluno, ao terminar seus estudos, haja internalizado voluntariamente uma visão da vida orientada para os objetivos espirituais da comunidade cristã a que pertence. O processo da integração fé e ensino/ aprendizagem em um colégio ou universidade adventista pretende abranger todos os aspectos da tarefa educativa, tanto áulicos como extra-áulicos”. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_integracao_da_fe_e_do_ensino.htm>. Acesso em: 27 ago. 2020.

visão reducionista comumente aplicada no magistério das disciplinas de Ensino Religioso, cuja confessionalidade institucional é marcadamente hermética (PASSOS, 2007).

Referente ao percurso metodológico aplicado na docência da disciplina Ciência e Religião, ofertada no primeiro semestre de 2020 do curso de Pedagogia (Unasp-SP, unidade Vila Matilde), adotamos as premissas das metodologias ativas (MORAN, 2018) com recurso à produção de história em quadrinhos para divulgação científica a partir de personagens abordados no livro Eles Criam em Deus (SILVA, 2017) cuja leitura resultou em resenha elaborada pelos discentes. Um dos pressupostos que balizou a criação da HQ foi a promoção do diálogo entre ciência e religião. Para tanto, nos calcamos nas considerações de Barbour (2004), que indica que o diálogo entre essas duas áreas de conhecimento também se dá por meio de interações indiretas e que oportunizam ao leitor certa familiarização com o conhecimento científico sem eclipsar os elementos e questões da fé professada.

A apresentação do Plano de Ensino aos estudantes destacou, dentre outros elementos, aqueles que se referiam aos instrumentos avaliativos e a indicação do peso que seria atribuído a cada um deles. Dessa forma, foi imperioso ressaltar que a leitura e a produção de uma resenha crítica se constituiriam como atividades preliminares para que os estudantes se apropriassem de elementos imprescindíveis à criação das histórias em quadrinhos.

A proposição da leitura do livro Eles Criam em Deus (SILVA, 2017) se deu no horizonte de um processo integrado à aprendizagem aliando-se às perspectivas da pesquisa-ação presentes no itinerário formativo, com ênfase na busca pela relação entre o aprender a ler e a produzir textos sob os ditames da atual cultura avaliativa com base numa proposta de avaliação formativa (PERRENOUD, 1999). Nesses termos, a ação docente foi balizada por um itinerário didático que implicou em tomada de decisão e mediação sobre novos desafios no caminho percorrido pelo estudante (VYGOTSKY, 1998).

O Percurso Formativo

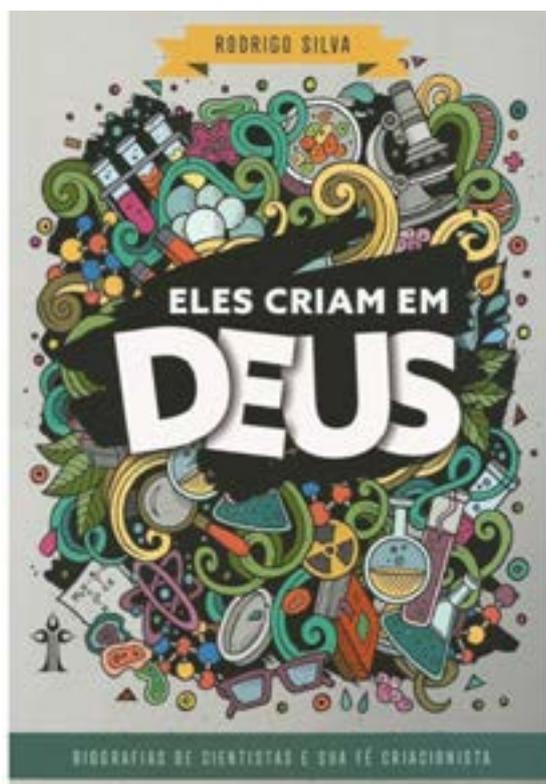
Nessa esteira, optou-se por uma abordagem da leitura do livro indicado priorizando a atuação do leitor como fonte de sentido. Segundo essa perspectiva, o leitor é agente ativo de um processo amplo de atribuição de sentidos, cuja materialidade linguística se funda na significação enquanto repertório de sentidos mobilizados pelos agentes leitores (SEVERINO, 1998). Assim sendo, o papel docente desempenhado demandou uma atuação como mediador da atividade leitora, oportunizando situações de aprendizagem aliadas aos conteúdos de ensino abordados semanalmente nas aulas da disciplina.

Se a leitura do livro ofertava elementos de pontos de ancoragem para abordagem e discussão nas aulas semanais, por outro lado a intencionalidade se revelava como instrumento de promoção da circulação de literatura especializada na temática ciência e religião. De certa maneira, a atividade de leitura do livro estava balizada pela intencionalidade docente de promover a apropriação de informações referente à relação entre as duas áreas, focando especialmente na alfabetização acadêmica (CARLINO,

2005), a fim de que culminasse na análise de textos e na produção de conhecimento segundo a qual fosse possível consolidar uma concepção interativa de texto (KOCH; ELIAS, 2007). Assim, as atividades de leitura propostas buscavam conduzir à competência leitora do aluno, para que tais se constituíssem em veículos de interação com o conhecimento linguístico, conhecimento textual e conhecimento de mundo (KOCH; ELIAS, 2007).

Sob esse espectro se pretendeu emoldurar a disciplina de Ciência e Religião objetivando um percurso formativo interdisciplinar de construção de conhecimento que culminasse com a produção acadêmica que, nesse caso, consistia na criação de uma HQ a partir da leitura de bibliografia especializada na temática das áreas de conhecimento e que foi selecionada criteriosamente por transcender a perspectiva meramente denominacionalista e apontar itinerários promissores para o diálogo entre ciência e religião.

Imagem 1: Livro utilizado para leitura e produção da resenha

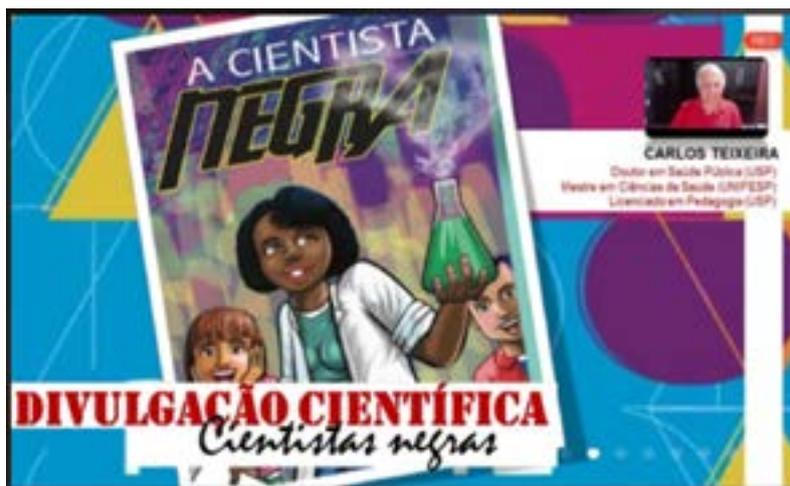


Fonte: <<https://www.cpb.com.br/produto/detalhe/7294/eles-criam-em-deus>>.
Acesso em: 28 ago. 2020.

Como estratégia didática de apontamento para a construção de história em quadrinhos baseada na leitura das biografias de cientistas apresentadas no livro *Eles Criam em Deus* (SILVA, 2017) oportuni-

zou-se aos estudantes uma aula especial sob a ministração de pesquisador⁵ que trabalha com divulgação científica por meio de histórias em quadrinhos e cartuns, o que se revelou um momento de contato com materiais e com o vasto campo de conhecimento. Dessa forma, consolidou-se a importância de superação da linguagem usual pela adoção das histórias em quadrinhos como instrumento efetivo de divulgação científica ([CARUSO; CARVALHO; SILVEIRA, 2002](#)).

Imagem 2: Aula especial em 05/05/2020



Fonte: Slide de divulgação elaborado pelos autores.

Uma outra faceta que se revelou ao longo do semestre letivo refere-se à própria alfabetização científica por parte dos estudantes que, num sentido mais amplo se emoldura como processo de desenvolvimento da capacidade organizacional lógica do pensamento e consciência crítica em relação ao mundo ([SASSERON; CARVALHO, 2011](#)). No que tange aos desdobramentos da alfabetização científica como facilitadora da inserção do homem na sociedade, [Chassot \(2003\)](#) indica que:

Há, todavia, uma outra dimensão em termos de exigências: propiciar aos homens e mulheres uma alfabetização científica na perspectiva da inclusão social. Há uma continuada necessidade de fazermos com que a ciência possa ser não apenas medianamente entendida por todos, mas, e principalmente, facilitadora do estar fazendo parte do mundo ([CHASSOT, 2003, p. 93](#)).

A utilização das HQs fomentou o desenvolvimento de uma série de habilidades por parte dos estudantes, como a criatividade ao elaborar e ilustrar a história, a pesquisa sistemática dos assuntos relacionados à temática trabalhada, o trabalho em equipe – nesse caso, a HQ foi produzida em parceria de dois estudantes – e, por fim, culminou com a socialização baseada na troca de ideias e informações inerentes em trabalhos colaborativos. Afinal, como destacam [Lupetti e Iwata \(2016, p. 287\)](#), as iniciativas

⁵ O pesquisador responsável pela aula especial foi Carlos Antônio Teixeira, pós-doutorado (Escola de Comunicação e Artes – USP), doutorado em Saúde Pública (USP), mestrado em Ensino em Ciências da Saúde (Unifesp). Para mais informações, acesse: <<http://lattes.cnpq.br/2972138049825147>>. Acesso em: 27 Ago. 2020.

que visam “promover a prática da divulgação científica por meio das HQs informam, entretêm os leitores e alfabetizam cientificamente todos os envolvidos no processo de produção no formato proposto”.

O uso das tecnologias digitais aplicadas à educação teve como arcabouço a intencionalidade de dialogar com a sociedade da informação (CASTELLS, 2000), além de propor um redesenho no qual fosse possível incluir a linguagem visual e digital em seu espaço (ABREU, 2001) como instrumento de mobilização de conhecimentos adquiridos e produção de outros que pudessem resultar em divulgação científica. Nessa direção, as duplas de estudantes receberam orientação direcionada durante algumas semanas do semestre letivo pelo docente, que, por sua vez, empreendeu uma abordagem mediadora da aprendizagem (PARZIANELLO; MAMAN, 2010), propondo caminhos que indicassem aos estudantes possibilidades teóricas para a utilização de metodologias adequadas a um processo interativo, contextualizado e significativo (SEEGGER; CANES; GARCIA, 2012).

Seguindo a proposta indicada no plano de ensino da disciplina Ciência e Religião, os estudantes empreenderam uma abordagem de realização da atividade baseada nos princípios da cultura maker, cuja premissa é aproximar o pensar do fazer, com foco no desenvolvimento da imaginação, reflexão, inovação e criatividade na construção e/ou transformação de objetos, produtos e projetos. Nesse escopo, os estudantes se inscreveram em site de criação de HQ, além de terem se apropriado de conhecimentos referentes à criação de storyboard, diagramação, gerador de HQ com marcação de quadrinhos, dentre outros que foram imprescindíveis à construção e finalização do projeto.

Imagem 3: Site utilizado para criação da HQ



Fonte: <<https://www.pixton.com/br/>>. Acesso em: 28 ago. 2020.

As duplas de estudantes estabeleceram o cronograma de atividades secundárias que encaminhavam para a realização da proposta de trabalho final da disciplina. Dentre as atividades indicadas pelos estudantes, destacamos a busca por dados para ampliação de informações esboçadas no livro,

empreendimento de pesquisas para resolução de contradições assinaladas no texto, formulação de hipóteses sobre os termos e palavras a serem utilizadas na criação da HQ, submissão e avaliação do projeto pré-finalizado e encontros para orientação. A realização dessas e de outras atividades secundárias por parte dos estudantes indicou uma transformação nos papéis dos intervenientes do processo de ensino e aprendizagem (OSBORNE; HANESSEY, 2003). Assim sendo, foi possível perceber uma transposição didática na qual os estudantes transformaram saberes científicos em versão didática (MALLMANN; CATAPAN, 2006).



Fonte: elaborado pelos autores.

Considerações Finais

Ao final do percurso formativo, consolidou-se a tese de que os estudos advindos da área de conhecimento das Ciências da Religião⁶ podem contribuir enormemente para a docência do ER cujo horizonte contemple muito mais que a visão redutora de vinculação e propaganda religiosa, pois “as Ciências da Religião podem oferecer base teórica e metodológica para a abordagem da dimensão religiosa em seus diversos aspectos e manifestações, articulando-a de forma integrada com a discussão sobre a educação” (PASSOS, 2007, p. 65).

No que se refere às metas apropriadas para o ER na educação adventista, Knight (2010, p. 176) destaca a importância de alinhamento às diretrizes denominacionais, no entanto sinaliza uma direção promissora para que tal disciplina avance no diálogo com as perspectivas educacionais da atualidade ao afirmar que “a função intelectual do ensino religioso é de vital importância para os jovens. Ela não deve, contudo, degenerar-se numa forma de doutrinação que tenta contornar o julgamento crítico do estudante para obter a aceitação de certo ponto de vista”.

Sob esses termos, é pertinente afirmar que a docência da disciplina de ER deve contribuir para a afirmação da identidade denominacional, além de fomentar a formação científica que estabeleça diálogo entre ciência e religião como atitude responsiva aos questionamentos inerentes à profissão reflexiva de crenças e doutrinas religiosas (BARBOUR, 2004). Nesse sentido, há uma mudança na condição dos observadores – aqui entenda-se estudantes – “[...] que tanto na experiência científica como na experiência religiosa se comportam mais como agentes do que simplesmente como observadores” (SANCHES; DANILAS, 2012, p. 104).

Não se pode deixar passar por alto a importância da superação de uma docência das disciplinas de ER fundada na abordagem tradicional de transmissão do conhecimento e a adoção de uma perspectiva teórico-metodológica que leve em conta os avanços pedagógicos advindos da associação entre as metodologias ativas e o uso de tecnologias como formas de apropriação, mobilização e produção de conhecimentos. Tal realidade se traduz não somente como um novo conceito pedagógico, mas principalmente que os professores “assumam uma nova responsabilidade e um papel central como intermediadores do processo de aquisição e elaboração do conhecimento (RIPPER, 1996, p. 63).

Assim sendo, cumpre-nos indicar que a contemporaneidade urge à espera de que os docentes de ER revejam práticas pedagógicas (FONSECA; MAGINA, 2017) e empreendam uma atuação com ênfase na mediação da aprendizagem (PARZIANELLO; MAMAN, 2010), além de que apresentem um repertório

⁶ Para mais informações: <https://www.capes.gov.br/images/Documento_de_%C3%A1rea_2019/ciencia_religiao_tologia.pdf>. Acesso em: 27 ago. 2020.

rio que assinala algum domínio teórico para utilização das metodologias adequadas a um processo de ensino-aprendizagem interativo, contextualizado e significativo (SEEGGER; CANES; GARCIA, 2012).

Esse horizonte de docência das disciplinas confessionais se coaduna com os desafios advindos da implantação do ER no modelo de Mega Classes⁷ no Unasp, em que as disciplinas confessionais são ofertadas em aulas síncronas no modelo TED Talks em alternância com conteúdos criados para esses componentes curriculares e que se encontram disponíveis no ambiente virtual. Tal oferta se depara com o desafio de engajar os estudantes e ressaltar a devida contextualização da disciplina para a sua formação pessoal e profissional. O que, em síntese, pode ser aludido aos dizeres de Soares (2010) quando reitera que o Ensino Religioso deve apresentar-se como elemento de aplicação de conhecimento no cotidiano da sala de aula tendo como suporte a transposição didática que, em nosso caso, consistiu na produção de histórias em quadrinhos para divulgação científica de conhecimento relacionado entre as áreas da Ciência e da Religião.

Referências bibliográficas

ABREU, L. C. Da voz à tela: a nova linguagem docente. In: **XXIV Congresso Brasileiro da Comunicação**. Anais... Campo Grande-MS, p. 1-12, 2001. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/402307588/Da-Voz-a-Tela-a-Nova-Linguagem-Docente-PDF> Acesso em: 25 ago. 2020.

BARBOUR, I. **Quando a ciência encontra a religião: inimigas, estranhas ou parceiras?** São Paulo: Cultrix. 2004.

BORGES, I. A. **Confessionalidade e construção ética na universidade**. São Paulo: Mackenzie, 2008.

CARLINO, P. **Escribir, leer y aprender en la universidad: una introducción a la alfabetización académica**. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2005.

CARUSO, F.; CARVALHO, M.; SIVEIRA, M. C. Uma proposta de ensino e divulgação de ciências através dos quadrinhos. **Ciência & Sociedade**, p. 1-2, 2002. Disponível em: http://cbpfindex.cbpf.br/publication_pdfs/cs00802.2006_12_08_10_29_32.pdf Acesso em: 25 ago. 2022.

CASTELLS, M. **A era da informação: economia, sociedade e cultura**. São Paulo: Paz e Terra, 2000. (A Sociedade em Rede, v. 1).

CHASSOT, A. Alfabetização científica: uma possibilidade para a inclusão social. **Revista Brasileira de Educação**, nº 22, p. 89-100, 2003. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782003000100009>

CONSU-20/2016. Conselho de Educação Superior. **Diretrizes institucionais para o Ensino Religioso**. Reunião 29/09/2016.

⁷ Para mais informações acerca desse modelo acesse: <<https://www.unasp.br/noticias/sync-day-perguntas-e-respostas-sobre-as-mega-e-web-classes/>>. Acesso em: 27 ago. 2020.

FONSECA, S.; MAGINA, S. Estratégias de ensino pela ótica dos estudantes: reflexões sobre a aprendizagem. **Revista E-Curriculum**, v. 15, nº 3, p. 664-692, 2017. <https://doi.org/10.23925/1809-3876.2017v15i3p664-692>

JUNQUEIRA, S. R. A. Ciência da Religião aplicada ao ensino religioso. In: PASSOS, J. D.; USARSKI, F. (Org.). **Compêndio da Ciência da Religião**. São Paulo: Paulinas; Paulus, 2013, v. 1, p. 603-614.

KNIGHT, G. R. **Mitos na educação adventista**: um estudo interpretativo da educação nos escritos de Ellen G. White. Engenheiro Coelho, SP: Unaspress, 2010.

KOCH, I. V. ELIAS, V. M. **Ler e compreender**: os sentidos do texto. São Paulo: Contexto, 2007.

LUPETTI, K. O.; IWATA, A. Y. Produção de histórias em quadrinhos como processo de alfabetização científica: a Química em foco. **Revista Temporis**, v. 16, nº 2, p. 265-288, 2016. Disponível em: <https://www.semanticscholar.org/paper/PRODU%C3%87%C3%83O-DE-HIST%C3%93RIAS-EM-QUADRINHOS-COMO-PROCESSO-A-Lupetti-Iwata/365fef04a01b7f9b53bbb1a297ba745ead173f90> Acesso em: 25 ago. 2022.

MALLMANN, E. M.; CATAPAN, A. H. Elaboração de materiais didáticos para mediação pedagógica a distância. In: **VI Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul**. Anped Sul. Santa Maria, RS: UFMS, 2006.

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

OSBORNE, J. HANNESSY, S. Literature review in science education and the role of OCT: promise, problems and future directions. **TeLearn**, 2003. Disponível em: <https://www.semanticscholar.org/paper/Literature-Review-in-Science-Education-and-the-Role-Osborne-Hennessy/853928ec021370246034b2d46a072c32eb054690> Acesso em: 25 ago. 2022.

PARZIANELLO, J. K.; MAMAN, D. Tecnologias na sala de aula: o professor como mediador. In: **II Simpósio Nacional de Educação. XXI Semana de Pedagogia**. Infância, sociedade e Educação. Anais... Cascavel, PR, 2010, p. 1-15.

PASSOS, J. D. **Ensino religioso**: construção de uma proposta. São Paulo: Paulinas, 2007.

PERRENOUD, P. **Avaliação**: da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas. Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 1999.

PPC-2018. **Projeto pedagógico do curso**. Pedagogia. Unasp, campus São Paulo, 2018.

RIPPER, A. V. O preparo do professor para as novas tecnologias. In: OLIVEIRA, V. B. (Org.). **Informática em psicopedagogia**. São Paulo: Editora Senac, 1996.

SANCHES, M. A.; DANILAS, S. Busca de harmonia entre religião e ciência no Brasil: reflexões a partir do ano de Darwin. **Teocomunicação**, v. 42, nº 1, p. 98-118, jan.-jun. 2012. Disponível em: <http://www.igrejasaojoseoperario.com.br/pdf/artigos/3.pdf> Acesso em: 25 ago. 2022.

SASSERON, L. H.; CARVALHO, A. M. P. Alfabetização científica: uma revisão bibliográfica. **Investigações em Ensino de Ciências**, v. 16, nº 1, p. 59-77, 2011. Disponível em: <https://www.if.ufrgs.br/cref/ojs/index.php/ienci/issue/view/18> Acesso em: 27 ago. 2020.

SEEGGER, V.; CANES, S. E.; GARCIA, C. A. X. Estratégias tecnológicas na prática pedagógica. **Revista Monografias Ambientais**, v. 8, nº 8, p. 1.887-1.899, 2012. Disponível em: <https://ienci.if.ufrgs.br/index.php/ienci/article/view/246> Acesso em: 27 ago. 2020.

SEVERINO, A. J. **A universidade, a pós-graduação e a produção do conhecimento**. Curitiba, PR: Universidade Tuiuti do Paraná, 1998.

SILVA, R. P. **Eles criam em Deus**: biografias de cientistas e sua fé criacionista. Tatuí, SP: Casa Publicadora Brasileira, 2017.

SOARES, A. M. L. **Religião & educação**: da Ciência da Religião ao Ensino Religioso. São Paulo: Paulinas, 2010.

VYGOTSKY, L. S. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone; Edusp, 1998.