ISSN 2675-6218

v.14 n.10 abril 2025

Revista Científica SISTEMÁTICA

hawking EDITORA

www.editorahawking.com.br

Revista Sistemática
v.14 n.10 abril 2025

Maceió-AL
2025
Hawking
EDITORA

EDITORIAL: Betijane Soares de Barros
REVISÃO ORTOGRÁFICA: Editora Hawking
DIAGRAMAÇÃO: Luciele Vieira da Silva
DESIGNER DE CAPA: Editora Hawking
IMAGENS DE CAPA: https://www.google.com/imgres?imgurl=https://img.freepik.com/fotos-gratis/criacao-3d-abstrata-feita-de-formas-geometricas_23-2150829225.jpg?semt%3Dais_hybrid%26w%3D740&tbnid=03DZXCmbiYGrNM&vet=1&imgrefurl=https://br.freepik.com/fotos-vetores-gratis/design-multidimensional&docid=FsMZD1JSyROVjM&w=740&h=925&hl=pt&source=sh/x/im/m1/3&kgs=adde9180f2990458
ARTE FINAL: Editora Hawking

O padrão ortográfico, o sistema de citações e referências bibliográficas são prerrogativas do autor. Da mesma forma, o conteúdo da obra é de inteira e exclusiva responsabilidade de seu autor.

A Revista Sistemática está sob os direitos da Creative Commons 4.0
https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.pt_BR

NOTAS DO EDITOR
Para baixar o PDF de cada artigo da Revista Sistemática a partir do seu smartphone ou tablet, escanei o QR code publicado na capa da revista, o qual irá remeter para a página da editora, local onde se encontra a mostra da versão impressa.

Revista Sistemática /Editora Hawking
- Vol 14, n.10 (2025) – Maceió – AL: Editora Hawking, 2025 –
Mensal

ISSN 2675-5211

1. Revista Sistemática – Periódicos I. Brasil, Editora Hawking

---

Editora Hawking
2025

Avenida Fernandes Lima;- Farol, Maceió-AL; Cep: 57050-000.
Disponível em: www.editorahawking.com.br
editorahawking@gmail.com

DIREÇÃO EDITORIAL

Drª Betijane Soares de Barros
Instituto Multidisciplinar de Alagoas
– IMAS
http://lattes.cnpq.br/4622045378974366

CONSELHO EDITORIAL

Drª. Adriana de Lima Mendonça
Graduada em Ciências Biológicas pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL, 2001) Mestre em Química e Biotecnologia pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL, 2004)Doutora em Ciências pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL, 2009)
Pós-doutorado em Biotecnologia através do Programa Nacional de Pós Doutorado (PNPD/RENORBIO/CAPES, 2014)
http://lattes.cnpq.br/0381713043828464

Dr. Anderson de Alencar Menezes
Licenciado em Filosofia pela Universidade Católica de Pernambuco (UNICAP, 1998) Bacharel em Teologia pelo Centro Unisal - Campus Pio XI (São Paulo) (UNISAL, 2002) Mestre em Filosofia pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE, 2005)
Doutor em Ciências da Educação pela Universidade do Porto (UPORTO, Portugal, 2009)
http://lattes.cnpq.br/3996757440963288

Drª. Andrea Marques Vanderlei Fregadolli
Bacharel em Farmácia pelo Centro de Ensinos Superiores de Maceió (CESMAC, 1999) Licenciada em Educação Física pela Universidade Claretiano (CLARETIANO, 2019) Tecnóloga em Análise e Desenvolvimento de Sistemas pela Universidade Estadual de Ciências da Saúde de Alagoas (UNCISAL, 2015)
Especialista em Nutrição Materno-Infantil pela Unyleya Editora e Cursos S/A, (UNYLEYA, 2017)
Especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional pela Unyleya Editora e Cursos S/A, (UNYLEYA, 2017)
Especialista em Farmácia Clínica Direcionada à Prescrição Farmacêutica pela Unyleya Editora e Cursos S/A, (UNYLEYA, 2017)
Especialista em Análises Clínicas pela Unyleya Editora e Cursos S/A, (UNYLEYA, 2016) Especialista em Plantas medicinais: manejo, uso e manipulação pela Universidade Federal de Lavras (UFLA, 2001)
Especialista em Farmacologia: Atualizações e Novas Perspectivas pela Universidade Federal de Lavras (UFLA, 2002)
Mestre em Modelagem Computacional de Conhecimento pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL, 2011).
Doutora em Ciências pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL, 2015).
http://lattes.cnpq.br/5455567894430418

Dr. Eduardo Cabral da Silva
Graduado em Meteorologia pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL, 2006)
Graduado em Matemática pelo Centro de Ensinos Superiores de Maceió (CESMAC, 2015) Mestre em Meteorologia pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL, 2010) Doutor em Engenharia Civil pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE, 2018)
http://lattes.cnpq.br/2609068900467599

Dr. Fábio Luiz Fregadolli
Bacharel em Zootecnia pela Universidade Estadual de Maringá (UEM, 1996) Mestre em Zootecnia pela Universidade Estadual de Maringá (UEM, 2000)

Doutor em Zootecnia pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP, 2004) http://lattes.cnpq.br/7986638670904115

Drª. Jamyle Nunes de Souza Ferro
Bacharel em Farmácia pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL, 2009) Mestre em Ciências da Saúde pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL, 2012)
Doutora em Ciências da Saúde pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL, 2016) Pós-doutorado pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE, 2018) http://lattes.cnpq.br/2744379257791926

Drª. Laís Agra da Costa
Graduada em Ciências Biológicas na Universidade Federal de Alagoas (UFAL, 2011) Mestre em Ciências da Saúde pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL, 2014)
Doutora em Ciências Biológicas (Biofísica) pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ, 2018)
http://lattes.cnpq.br/2066151967059720

Dr. Patrocínio Solon Freire
Graduado em Filosofia pela Universidade Católica de Pernambuco (UNICAP, 2000) Bacharel em Teologia pela Universidade Pontifícia Salesiana (UPS- Itália, 2004) Especialista em Comunicação Social pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC- SP, 2004) Especialista em Gestão Educacional pela Faculdades Integradas Olga Mettig (FAMETTIG, 2006) Mestre em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE, 2009) Doutor em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE, 2014)
http://lattes.cnpq.br/5634998915570816

Dr. Rafael Vital dos Santos
Licenciado em Ciências Biológicas pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL, 2006) Bacharel em Ciências Biológicas pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL, 2010) Especialista em Diagnóstico Molecular pela Faculdade Pernambucana de Saúde (FPS, 2014) Mestre em Ciências da Saúde pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL, 2010)
Doutor em Materiais pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL, 2014)
http://lattes.cnpq.br/3000684462222111

AVALIADORES DESTE NÚMERO

Drª. Andrea Marques Vanderlei Fregadolli
http://lattes.cnpq.br/5455567894430418

Dr. Eduardo Cabral da Silva
http://lattes.cnpq.br/2609068900467599

Dr. Fábio Luiz Fregadolli
http://lattes.cnpq.br/7986638670904115

Drª. Laís Agra da Costa
http://lattes.cnpq.br/2066151967059720

Drª. Lucy Vieira da Silva Lima
http://lattes.cnpq.br/0010369315381653

Dr. Rafael Vital dos Santos
http://lattes.cnpq.br/3000684462222111

EDITORIAL

Andrea Marques Vanderlei Fregadolli

A revisão sistemática com ou sem metanálise é uma pesquisa secundária, pois reuni estudos que já foram analisados cientificamente, chamados de primários, para responder uma questão específica de pesquisa. Este tipo de revisão de literatura é planejada e obedece a critérios de inclusão e exclusão. É possível evitar e superar os possíveis vieses que o pesquisador possa ter durante a seleção e análise de um tema, com a aplicação de estratégias científicas por meio desta metodologia (PERISSÉ; GOMES; NOGUEIRA, 2001; GALVÃO; SAWADA; TREVISAN, 2004). Ao reunir resultados de várias pesquisas e descrever os níveis de evidência científica de cada documento avaliado, o leitor perceberá a credibilidade da revisão. A revisão sistemática é abrangente, imparcial e reprodutível. Este processo de revisão de literatura localiza, avalia e sintetiza o conjunto de evidências dos estudos científicos para se obter uma visão ampla e confiável da estimativa do efeito da intervenção (HIGGINS; GREEN,2009).

A sistematização proporciona a análise crítica quantitativa e/ou qualitativa, esta última permite o desenvolvimento de categorias temáticas e subcategorias, que levam a discussão dos resultados analisados dos documentos científicos, de maneira sintetizada e integrada. A revisão sistemática integrativa é um tipo de revisão de literatura também planejada, mas que integra metodologias diferentes, ou cruzamento de descritores, ou conhecimento empírico com o científico. Pode também integrar opiniões, conceitos ou ideias provenientes das pesquisas analisadas (WHITEMORE; KNAFL, 2005). Na maioria das vezes sua natureza é qualitativa.

As características metodológicas dos trabalhos científicos são classificadas conforme o nível de evidência, segundo a proposta de Melnyk e Fineout-Overholt, em: I - Evidências provenientes da revisão sistemática ou metanálise de dados relevantes, ensaios clínicos randomizados controlados ou oriundas de diretrizes clínicas baseadas em revisões sistemáticas de ensaios clínicos randomizados controlados; II - Evidências derivadas de, pelo menos, um ensaio clínico randomizado controlado bem delineado; III - Evidências obtidas de ensaios clínicos bem delineados sem randomização; IV - Evidências provenientes de estudos de coorte e de caso controle bem delineados; V - Evidências originárias da revisão sistemática de estudos descritivos e qualitativos; VI - Evidências derivadas de um único estudo descritivo ou qualitativo e VII- Evidências oriundas da opinião de autoridades e/ou relatórios de comitês de especialistas.

Os resultados das revisões Sistemáticas proporcionam a Prática Baseada em Evidências (PBE). A PBE é um movimento que surgiu para integrar a teoria à prática, com finalidade de reunir, aplicar e avaliar os melhores resultados de pesquisa para uma conduta clínica eficaz, segura e acessível.

A tomada de decisão, na PBE, incorpora a busca da melhor e mais recente evidência, competência clínica do profissional, valores e preferências do paciente ao cuidado prestado (MENDES; SILVEIRA; GALVÃO, 2008), quando aplicada na área da saúde. Observa-se que as revisões sistemáticas, com ou sem metanálise, provenientes de dados relevantes, ensaios clínicos randomizados controlados ou oriundas de diretrizes clínicas baseadas em revisões sistemáticas de ensaios clínicos randomizados controlados estão no topo da evidência. Contudo, todas as áreas do conhecimento podem ser contempladas com o método da revisão sistemática integrativa, pois aproxima o pesquisador da problemática que deseja investigar, traçando um panorama sobre sua produção científica, a fim de conhecer a evolução do tema ao longo do tempo, em diferentes contextos, como também conduzir caminhos para pesquisas futuras (BOTELHO; CUNHA; MACEDO; 2011).

Seguem, a seguir, as seis etapas da revisão sistemática integrativa (WANDERLEY FILHO; FERREIRA, 2019): 1ª) Escolher tema, pergunta norteadora, objetivo geral, estratégias de busca, bancos de terminologias, descritores livres e estruturados, stringde busca e bibliotecas virtuais; 2ª) Definir período de coleta dos dados, critérios de inclusão, critérios de exclusão; 3ª) Selecionar o número de trabalhos para revisão sistemática integrativa a partir da leitura dos agentes indexadores das publicações (resumo, palavras-chave e título) e resultados, os quais devem conter os descritores utilizados no estudo; 4ª) Desenvolver categorias temáticas por meio da análise dos trabalhos científicos investigados; 5ª) Analisar, interpretar e discutir os resultados; 6ª) utilizar tecnologias digitais para otimizar o tempo e apresentar a revisão em formato de artigo, o qual contemple propostas para estudos futuros.

Ferramentas oriundas de tecnologias digitais contribuem para o aprimoramento e qualidade das revisões sistemáticas, tais como: bancos de terminologias (DECS, MESH), que possibilitam o uso de descritores codificados para a eficiência do levantamento das publicações científicas; como também as bibliotecas virtuais (Periódicos da CAPES, ScienceDirect, Wiley, PubMed, Mendline, Scopus, Scielo...), que facilitam a acessibilidade aos trabalhos científicos, que estão sendo publicados em todo o mundo.

SUMÁRIO

MAPEAMENTO DA PRODUÇÃO CIENTIFICA RELAÇÃO AO SABER DO PROFESSOR DE MATEMÁTICA DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS – EJA
Maria da Conceição Lima Rodrigues
Kátia Maria Rodrigues de Oliveira
Weverton Guilherme Santos Silva
Eduardo Cabral da Silva..... **01**

DIFICULDADES NA PROFICIÊNCIA DE LEITURA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS – EJA
Maria da Conceição Lima Rodrigues
Kátia Maria Rodrigues de Oliveira
Weverton Guilherme Santos Silva
Eduardo Cabral da Silva..... **20**

O PAPEL DA GESTÃO ESCOLAR NA PROMOÇÃO DE UM AMBIENTE DE APRENDIZAGEM COLABORATIVO
Maria Vanisia Jacinto da Silva dos Santos
Adjon Barroso de Araujo
Cledson Jatiniel Lima Mendonça
Jouse Greyce Maria dos Santos
Maryedja Priscilla Santos Lima
Bernard Pereira Almeida
Vivian de Sousa Oliveira..... **31**

A INFLUÊNCIA DAS NEUROCIENCIAS NA INCLUSÃO ESCOLAR DE ALUNOS COM TRANSTORNOS DO ESPECTRO AUTISTA (TEA)
Maria Vanisia Jacinto da Silva dos Santos
Betijane Soares de Barros
Simone Cerqueira Rocha
Cledson Jatiniel Lima Mendonça
Carla Waleska Gomes de Araujo
Sandra Marcia de Carvalho Silva
Bernard Pereira Almeida..... **45**

A INFLUÊNCIA DA EDUCAÇÃO PATRIMONIAL NO DESENVOLVIMENTO DA CONSCIÊNCIA HISTÓRICA
Maria Vanisia Jacinto da Silva dos Santos
Cledson Jatiniel Lima Mendonça
Bernard Pereira Almeida
Luciane Victorino Barbosa
Nadieje Maria Soares da Silva
Erica Maria da Silva Miranda
Joselito Araujo Silva..... **59**

DESIGUALDADE, DIFERENÇA E INCLUSÃO
Adjon Barroso de Araújo
Elves Eleandro da Silva Morais
Cítian da Silva Ferreira..... **73**

AS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM: O PAPEL DO PSICOPEDAGOGO NA ESCOLA
Maria Cleide Cezário dos Santos
Sandro Moretti Silva
Anejna Cecilia dos Santos Costas
Maryedja Priscilla Santos Lima
Jouse Greyce Maria dos Santos
Orlando José de Assis
Angélica de Cássia Santos da Luz..... **80**
NARRATIVAS BIOGRÁFICAS E RESISTÊNCIA INDÍGENA: A LUTA PANKAXURI NO AGRESTE ALAGOANO.
Parmênides Justino Pereira..... **90**
PERSPECTIVA SOB A CRIAÇÃO DE UNIDADES DE CONSERVAÇÃO POR INICIATIVA POPULAR: uma revisão sistemática integrativa
Weverton Guilherme Santos Silva
Eduardo Cabral da Silva
Luciana de Omena Gusmão
José Romildo Laurindo da Silva
Vicente Ferreira de Araújo Neto
Thiago Melo de Almeida..... **111**

Esta obra está sob o direito de Licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional.

MAPEAMENTO DA PRODUÇÃO CIENTIFICA RELAÇÃO AO SABER DO PROFESSOR DE MATEMÁTICA DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS – EJA

Maria da Conceição Lima Rodrigues[1]
Kátia Maria Rodrigues de Oliveira[2]
Weverton Guilherme Santos Silva[3]
Eduardo Cabral da Silva[4]

RESUMO

A aptidão de entender a organização do conhecimento científico sobre um tema, são necessárias no processo de evolução da ciência. Nesse sentido, este artigo teve como objetivo mapear a produção cientifica em relação aos saberes matemáticos adquiridos pelos(as) professores(as), que atuam na Educação de Jovens e Adultas - EJA e sua aplicabilidade no contexto da prática educativa. A metodologia utilizada foi o mapeamento em pesquisa bibliográfica, dividindo em duas fases: mapeamento horizontal que produziu o panorama das produções científicas nos últimos 10 anos enquadrando-as em três territórios: dissertações, artigos publicados em periódicos e comunicações científicas apresentadas em eventos. Ao analisarmos os trabalhos, de modo vertical, em busca do professor de matemática da EJA, encontramos um total de 49 referências bibliográficas que faziam menção direta no título à problemática relação ao saber matemático do professor de EJA. Ao considerar os critérios de inclusão e exclusão, ficando somente aqueles que faziam referências ao professor de matemática na educação de jovens e adultos – EJA, foram selecionados 18 trabalhos. Além disso, notou-se que não há muitas pesquisas que envolvam a História da Matemática como recurso metodológico para o processo de ensino e aprendizagem de matemática para o público da EJA

Palavras-chave: Relação ao saber, Conhecimento matemáticos, Educação de Jovens e Adultos (EJA).

[1] E-mail: nubiarodrigues_@hotmail.com
[2] E-mail: katiarodriguesmo@hotmail.com
[3] E-mail: weverton.gssilva@gmail.com
[4] E-mail: edcs.cabral@gmail.com

INTRODUÇÃO

A referida pesquisa é fruto dos estudos e investigações que são desenvolvidos sobre a problemática qual a relação ao saber matemático do professor que ensina EJA (Educação de Jovens e Adultos). Nesse sentido, este artigo teve como objetivo mapear a produção cientifica em relação aos saberes matemáticos adquiridos pelos(as) professores(as), que atuam na Educação de Pessoas Jovens e Adultas e sua aplicabilidade no contexto da prática educativa.

A metodologia adotada foi o mapeamento em pesquisa bibliográfica que é uma das principais formas de obter informações sobre um determinado tema. Ela consiste na busca que resultou no total de 49 referências bibliográficas distribuídas em três (03) territórios da produção científica (dissertações, artigos publicados em periódicos e comunicações científicas apresentadas em eventos) que faziam menção direta no título à problemática relação ao saber matemático do professor de EJA.

Ao considerar os critérios de inclusão e exclusão, ficando somente aqueles que faziam referências ao professor de matemática na educação de jovens e adultos – EJA, foram selecionados 18 trabalhos. A questão-problema que norteou este estudo foi: Qual a relação do saber matemático do professor que ensina EJA?

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) foi criada para o indivíduo que não teve oportunidade de iniciar ou concluir seus estudos em idade escolar, no Ensino Fundamental ou Ensino Médio. A EJA almeja, também, desenvolver novas habilidades, formar cidadãos críticos, questionadores e conhecedores de seus direitos e deveres, além de um sujeito pleno e apto para exercer seu papel na sociedade. Essa modalidade não é apenas uma reposição de escolaridade; ela fomenta a construção de conhecimentos que transformam o mundo.

Esses sujeitos já possuem uma educação na informalidade, com base familiar e grupo social onde estão inseridos. Por essa razão, necessitam de uma pedagogia diferenciada e adaptada, na busca por uma perspectiva de vida melhor, em um mundo consciente e solidário, onde é possível evidenciar transformações — nas áreas legislativa, pedagógica e intelectual.

A EJA constitui-se numa modalidade de ensino bastante heterogênea quanto à idade de seus alunos, existindo, portanto, uma grande diversidade de experiências e expectativas por parte dos seus alunos. Nesse sentido, o ensino de matemática na EJA desempenha um papel fundamental, pois permite aos estudantes adquirirem habilidades numéricas e lógicas essenciais para a vida cotidiana e para o mercado de trabalho. O professor de matemática que trabalha na EJA deverá

mostrar para seus estudantes que a matemática está presente em praticamente tudo o que nos rodeia, relacionando o conhecimento adquirido informalmente em casa ou no trabalho, com o conhecimento matemático ensinado na sala de aula.

Realizou-se um resgate histórico da trajetória desse seguimento da educação básica e observou-se que ao longo dos anos o perfil dos educandos de EJA sofre muitas mudanças. Nos primórdios do Brasil, eram jovens e adultos trabalhadores, integrantes das classes populares, desfavorecidos economicamente e que não tinham acesso à educação formal e por esse motivo eram analfabetos.

Posteriormente, com a gratuidade e obrigatoriedade do ensino básico, para crianças e adolescentes, o seguimento dos jovens passa a ser composto não apenas por iletrados, mas também pelos que frequentaram a escola, mas que a abandonaram por qualquer motivo.

Nos últimos anos, juntou-se a essa clientela adolescente a partir de 15 anos, vindos do ensino regular, que não conseguem evoluir nas séries/anos e terminar as etapas de ensino na idade própria. Isso fez com que houvesse uma mudança na configuração dessa modalidade de ensino, que passa a ter hoje uma clientela mais jovem, o que a torna ainda mais diversificada e complexa e requer uma adequação didático-pedagógica. Contudo, torna-se necessário um aprofundamento maior sobre os saberes matemáticos do professor.

Por fim, a presente pesquisa segue estruturada na fundamentação teórica, tratando em seus tópicos sobre um breve histórico da EJA (educação de jovens e adultos) no brasil, o professor de Matemática nessa modalidade e a relação ao saber do professor. Em seguida terá os procedimentos metodológicos da pesquisa e por último, os dados da pesquisa serão apresentados e discutidos em termos de resultados.

1. UM BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA)

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é uma modalidade da Educação Básica que procura atender uma clientela ao qual foi negado o direito a educação durante a infância ou adolescência, talvez pela falta de vagas, pelas inadequações do sistema de ensino ou até mesmo pelas condições socioeconômicas desfavoráveis e é hoje uma modalidade do ensino regular, um direito garantido pela Constituição brasileira e assegurado pelo Estado.

A mudança nas leis, no decorrer da história da educação, quer sejam de maneira a contribuir para um avanço quer para retroceder em pontos importantes, devem ser compreendidas conforme os conflitos sociais

de cada período histórico. Os “movimentos educativos refletem basicamente as condições sociais, econômicas e políticas dessa sociedade” Conforme expõe Paiva (1983).

> No Brasil, devemos levar em consideração a precária formação cultural do profissional de nossas elites, bem como seu acompanhamento preferido: a pretensão intelectual. A educação, por isso mesmo, sofreu especialmente em virtude de carência de quadros técnicos, da tradição dos pareceres surgidos de fora do campo especializado e do seu próprio caráter de prática social, que ajuda a difundir a ideia de que, sobre ela, todos são igualmente capazes de opinar e decidir (Paiva, 1983, p.24).

No campo do direito para que se considere a EJA como uma modalidade educativa é necessária superar uma concepção de recuperação de um tempo de escolaridade perdido no passado é também a ideia de que o tempo apropriado para o aprendizado é a infância e a adolescência. Com isso é preciso que educadores e educandos estabeleçam uma relação mais dinâmica com o entorno social, considera que a juventude e a vida adulta são também tempos de aprendizagem basta ter força de vontade e coragem para enfrentar os desafios.

A Educação de Jovens e Adultos – EJA, de acordo com a LDB, Lei No 9394/96, Art. 37, [...] será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria (p. 13).

No § 1º do referido artigo é afirmado que os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos que não puderam efetuar os estudos na idade regular oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames.

Já em seu § 2º, o artigo destaca que o poder público “viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola mediante ações integradas e complementares entre si” (Brasil, 1996).

A EJA começou a ganhar espaço na história da educação brasileira por volta da década de 30, mas foi a partir da década de 60, que surgiram as primeiras discussões acerca da modalidade, tendo como principal referência o educador Paulo Freire. Ele acreditava que os não alfabetizados tinham direito de serem inseridos na sociedade e a classe menos favorecida ter acesso ao conhecimento.

A Constituição de 1988 também trouxe importantes avanços para a EJA. De acordo com o Art. 208: O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de ensino fundamental obrigatório e gratuito, assegurada inclusive, sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria (p. 124). Assim, os jovens e adultos que não tiveram acesso à escolarização na

idade regular, veem na EJA uma possibilidade de acesso a Educação Básica e de certa forma, se incluírem no meio social e cultural.

Desse modo, a EJA veio a ser reconhecida como modalidade da educação básica recentemente, especificamente na promulgação da Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9694/96) já no final da década de 90 que fora elaborada quase 50 anos depois da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, debatida no contexto de redemocratização do país, após a queda do Estado Novo (1937-1945).

O retorno dos jovens e adultos à escola deve-se, na maioria das vezes, às dificuldades de ingresso no mercado de trabalho, a vontade de saber, compreender e resolver situações do dia a dia, e alguns ainda, pelo sonho de aprender a ler, escrever e calcular. Para atender a algumas dessas expectativas, a escola e os professores precisam estar preparados para trabalhar com esse público diferenciado.

O ensino-aprendizagem na modalidade EJA, recentemente vem-se mostrando deficiente. São vários os motivos que causam essa deficiência tais como: evasão dos estudantes nas salas de aulas, a baixa autoestima, desmotivação, falta de incentivo, entre outros. Outros motivos não citados também tornam a EJA cada vez mais precária, principalmente no ensino da Matemática.

Diante disso, fez-se necessária, no desenvolvimento desta pesquisa, a busca dos entraves que vêm acontecendo na EJA, conhecendo as dificuldades e, a partir disso, buscar a melhora qualitativa do ensino através de novas propostas didáticas, metodológicas, dinâmicas, práticas e incentivos para esta modalidade de ensino. Além disso, procurar entender os professores e suas opiniões e reflexões relacionadas ao ensino da Matemática.

2. PROFESSOR DE MATEMÁTICA

O Professor de Matemática é um instrumento de passagem e comunicação, na qual, ele é o responsável pela estabilidade do ambiente escolar, assim como os colegas de trabalho, os estudantes e toda comunidade escolar que deve buscar, na sua singularidade, criar subsídios que deem suporte para aprendizagem.

Pensar na educação matemática é considerar que esta disciplina ocupa um papel essencial no desenvolvimento de uma nação, em seu progresso tecnológico, o que nos leva a considerar também que é necessário que haja uma transmissão intercultural da matemática, ou seja, que leve em consideração o estágio de desenvolvimento em que se encontra o público a que será dirigido. No entanto, essa consideração requer uma atenção especial ao currículo que será desenvolvido, às metodologias e aos conteúdos modificados.

Contudo educação como via de desenvolvimento da cidadania para participação efetiva dos indivíduos na sociedade e partindo do princípio de que a sociedade está cada vez mais matematizada, a disciplina de matemática, com seus números, fórmulas, razões e proporções, ocupa uma posição muito importante na formação desses estudantes, tendo em vista que ela faz parte do cotidiano das pessoas e, portanto, do desenvolvimento e crescimento pessoal, que vai se formando e transformando a partir dos conteúdos e da visualização, compreensão e aplicação destes nas realidades vivenciadas.

A Educação Matemática, trabalhada na modalidade EJA, apresenta um significado diferenciado em relação à Educação Matemática ministrada na educação regular. Quando falamos em Educação Matemática na EJA, Fonseca afirma (2007, p. 14):

> Estamos falando de uma ação educativa dirigida a um sujeito de escolarização básica incompleta ou jamais iniciada e que acorre aos bancos escolares na idade adulta ou na juventude. A interrupção ou o impedimento de sua trajetória escolar não lhe ocorre, porém, apenas como um episódio isolado de não acesso a um serviço, mas num contexto mais amplo de exclusão social e cultural, e que, em grande medida, condicionará também as possibilidades de re-inclusão que se forjarão nessa nova (ou primeira) oportunidade de escolarização.

Essa ação educativa, destinada a esses jovens e adultos, torna-se uma educação que obedece a um foco de ensino-aprendizagem direcionado a estudantes especiais com histórico de vida marcado pelo tempo.

Trabalhar o ensino da Matemática na EJA é aprimorar o conhecimento matemático com os estudantes, buscando a construção da cidadania. Sendo uma das finalidades desse ensino da Matemática, levando em conta a construção da cidadania, tem como objetivo, segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN (Brasil, 1998, p. 47):

> Identificar os conhecimentos matemáticos como meios para compreender e transformar o mundo à sua volta e perceber o caráter de jogo intelectual, característico da Matemática, como aspecto que estimula o interesse, a curiosidade, o espírito de investigação e o desenvolvimento da capacidade para resolver problemas.

Contudo, é importante salientar que, no ensino-aprendizagem da Matemática na EJA, a evasão dos alunos das salas de aulas, em alguns casos, é devido às dificuldades apresentadas na compreensão dos conteúdos matemáticos.

Reforçando esse discurso, Fonseca (2007, p. 32) afirma que:

> [...] não é raro tomar-se o fracasso em Matemática como causa da evasão escolar. Por mais infeliz que tenha sido, porém, a experiência ou o

> desempenho do sujeito no aprendizado da Matemática, dificilmente essa acusação, na verdade, procede. Na realidade, os que abandonam a escola o fazem por diversos fatores, de ordem social e econômica principalmente, e que, em geral, extrapolam as paredes da sala de aula e ultrapassam os muros da escola.

Vários estudantes que desistem ou que fazem a matrícula para estudar e não vão à escola, não é pelo fato de temerem a Matemática, e, sim, por diversos motivos que impedem os mesmos a permanecerem estudando. Alguns desses motivos são: por não acharem as aulas proveitosas, falta de incentivo dos professores, material didático, horário, falta de transporte, falta de merenda, entre outros motivos.

Por essa razão, Lameu (2013), defende que há uma busca constante de saberes, informações e aprendizagens que nos faz tentar cada vez mais criar meios, que possam alcançar resultados e mudem comportamentos; assim como, as atitudes de educadores para melhorar o processo de ensino e aprendizagem.

Para Muniz (1992), bons professores são eternos exploradores, questionadores, problematizadores das situações do dia a dia. E são nessas condições que nos tornamos "alunos-permanentes", querendo sempre aprender mais. Sem dúvida, com o professor de matemática isso não ocorre de maneira diferente, uma vez que, para o ensino desta disciplina é preciso o uso de situações-problemas relacionados ao cotidiano, em concordância com os conteúdos específicos dela, cujo intuito é facilitar a compreensão dos estudantes.

3. RELAÇÃO AO SABER

A noção de relação ao saber surge na literatura científica francesa a partir da segunda metade do século XX. No que diz respeito à história dessa noção, em Cavalcanti (2015).

Compreender a relação do docente com o ensinar, no âmbito da teoria da relação com o saber, implica entender como o professor se relaciona com o ensino no cotidiano escolar, evocando seus desejos, medos, anseios, incertezas, dúvidas e (re)construções.

A teoria da relação com o saber busca compreender, entre outros aspectos, "[...] como o sujeito apreende o mundo e, com isso, como se constrói e transforma a si próprio: um sujeito indissociavelmente humano, social e singular" (Charlot, 2005, p. 41).

Para o autor (2000, p.33), o homem é um ser individual e social, movido por desejos e pela necessidade de aprender, portanto, é um ser que se relaciona com o saber. Nessa concepção, Charlot (2000) define sujeito como um ser "ausente de si mesmo", portanto, incompleto e inacabado. De fato, é

> [...] i) um ser humano aberto ao mundo, movido por desejos e em relação com outros seres humanos; ii) um ser social, que nasce e cresce em um ambiente familiar, que tem uma posição em um espaço social, que está inscrito em relações sociais; iii) um ser singular, exemplar único da espécie, tem história própria, interpreta o mundo, atribui sentido a esse mundo, à posição que ocupa nele, às relações com os outros, à sua própria história, à sua singularidade (Charlot, 2000, p. 33).

Compreender educação, em sua ampla dimensão, pressupõe concebê-la como um processo cultural, social e constituinte do ser humano.

Segundo Charlot (2013, p.167): É pela educação que as relações entre as gerações não é apenas uma relação de hereditariedade biológica; é, mais que tudo, uma herança cultural. Nessa perspectiva, é por meio da educação que o homem indaga a si mesmo, refletindo sobre suas ações e atitudes, relacionando-se consigo, com o outro e com o mundo que o cerca. Para Charlot,

> Não há saber (de aprender) senão na Relação com o Saber (com o aprender). Toda Relação com o Saber (com o aprender) é também relação com o mundo, com os outros e consigo. Não existe saber (de aprender) se não está em jogo a relação com o mundo, com os outros e consigo mesmo. (Charlot, 2005, p. 58).

Considerando esse entendimento, o homem, ser singular e social, aprende na relação consigo, com o outro e com o mundo, e se educa por um movimento interno, decorrente do mundo externo. Em outras palavras, o homem humaniza-se e aprende na interação com o outro e com os saberes construídos ao longo da humanidade. É sob esse viés conceitual que a educação é compreendida como processo de aprendizagem.

Contudo, compreender os sentidos que o docente de matemática mobiliza ao ensinar, entendendo suas relações consigo, com o outro e com o mundo. Assim, este estudo fundamenta-se nos pressupostos teóricos que tratam da relação com o saber, desenvolvida por Bernard Charlot relacionadas ao complexo fenômeno da educação e seus desdobramentos para o ensino e para a aprendizagem. Segundo Charlot (2005, p. vi) para

> (Compreender os professores, seria preciso, portanto, interessar-se não somente por sua relação com o saber (com sua relação e a de seus alunos) mas também pela relação com o ensinar (com a situação e com a atividade de ensino).

Nesse sentido, o professor é um sujeito aprendiz, que se relaciona com o saber, ancorado em dimensões históricas, sociais e culturais, as quais perpassam singularidades e experiências do cotidiano escolar.

A relação com o saber pressupõe uma relação de identidade, que considera a história do sujeito, suas vivências, suas relações consigo e com o outro, que pode estar "fisicamente presente em meu mundo, mas também esse outro virtual que cada um leva dentro de si como interlocutor". (Charlot, 2000, p.72). Já a relação com o saber, como relação social, pressupõe ser capaz de regular a relação, a fim de encontrar a distância necessária entre si mesmo e com os outros. É compreender o processo de distanciação-regulação. A relação social não pode ser analisada separada das relações epistêmico e identitárias.

METODOLOGIA

Este estudo se fundamenta em uma abordagem qualitativa. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica na qual foi realizada uma revisão sistemática de literatura, onde foram analisadas pesquisas acadêmicas. Para coleta, organização e análise dos dados, utilizou-se o mapeamento da pesquisa.

No decorrer do processo de elaboração deste mapeamento, a seleção das pesquisas foi conduzida mediante a realização de buscas no Google Acadêmico. Para tanto, foram utilizados os seguintes critérios de inclusão: i) ser pesquisa acadêmica (dissertação, artigo, publicação em revistas, Congressos e eventos); ii) ser publicado entre 2014 e 2024; iii) tratar sobre Professor de Matemática no ensino da Educação de Jovens e Adultos (EJA). E, como critério de exclusão adotou-se: i) ser livro; ii) ter sido publicado antes de 2014; iii) tratar apenas sobre Professor de Matemática; iv) tratar apenas sobre a EJA. Utilizou-se em todas as buscas a expressão " Professor de Matemática da EJA", e como filtro, as publicações entre 2014 e 2024. A partir dos resultados, foi feita a leitura dos títulos, palavras-chaves e resumos. Ao realizar a busca apenas no Google não foram encontrados trabalhos relacionados ao tema.

No Google Acadêmico as buscas apresentaram 49 resultados. Analisou-se o título, as palavras-chaves e os resumos, em uma avaliação centrada nas relações entre EJA e "Professor de Matemática", durante esse processo, procedeu-se à exclusão de pesquisas que não apresentavam ambos os termos.

Muitas pesquisas tratavam sobre o professor de EJA na educação prisional, a utilização do software outros apenas sobre a Educação de Jovens e Adultos, muitas direcionadas à Etnomatemática e a outras tendências da Educação Matemática. Dessa forma, após aplicação dos critérios de inclusão e exclusão previamente estabelecidos, sendo assim resultaram apenas 18 investigações para serem analisadas neste artigo, que vão ao encontro do objetivo aqui proposto.

Nesse sentido, para análise neste artigo foram elencados quatro territórios, que estão apresentadas de maneira sequencial nos

quadros, a seguir, no qual incluem informações como título da pesquisa, autor(es), tipo de trabalho, ano de publicação e orientador (a).

Nesta seção, discutem-se os resultados obtidos em cada pesquisa com a produção teórica pertinente a cada categoria. Serão apresentados os contextos nos quais os artigos selecionados foram produzidos, evidenciando o contexto e o propósito de cada artigo. Essa abordagem permite uma compreensão mais aprofundada e crítica dos estudos em questão.

Território 1: Dissertações

No mapeamento identifiquei seis (6) dissertações no período de 2014 a 2024 que fazem menção direta no título Professor de matemática da EJA. O quadro 1 apresenta as informações gerais dessas produções. As referências bibliográficas respectivas a esse território estão elencadas no apêndice A.

Quadro 1. Dissertações por título, autor, ano e orientador(a)

Nº	Título	Autor	Ano	Orientador(a)
01	Pressupostos da educação de jovens e adultos e o uso de tecnologias de informação e comunicação por professores de matemática de barreiras, Bahia	Charlâni Ferreira Batista Rafael	2017	Jutta Cornelia Reuwsaat Justo
02	Modelagem matemática para uma aprendizagem significativa na educação de jovens e adultos	Claudia Virgínia Alves Brandão Borges	2018	Érica Valeria Alves.
03	A construção de material curricular educativo: mobilização de conhecimentos por professores de matemática da EJA.	Maria Eunice Souza Madriz	2019	Érica Valéria Alves
04	Utilização de Videoaulas de Matemática na Educação de Jovens E Adultos	Marcia Estela Argüelles Lupi	2019	Rozane da Silveira Alves
05	A prática docente no ensino de matemática na educação de jovens e adultos (EJA) no município de Denise – MT	Maria Celézia Mendes Leal	2023	Cláudia Landin Negreiros
06	O desenvolvimento de estratégias do professor de matemática do ensino da EJA na escola Frei Mário Monacelli Manaus- AM - brasil nos anos de 2022/2023	Ana Paula Nascimento de Sousa Teixeira	2024	Sandra Siqueira Santos.

A pesquisa 01, intitulada Pressupostos da educação de jovens e adultos e o uso de tecnologias de informação e comunicação por professores de matemática de barreiras, Bahia. trata-se de uma dissertação, desenvolvida pelo autor Charlâni Ferreira Batista Rafael que diante dos avanços tecnológicos atuais, das dificuldades enfrentadas na Educação de Jovens e Adultos e dos desafios enfrentados por professores de Matemática, trata-se de uma pesquisa para investigar como ocorre, na prática docente, a articulação dos pressupostos

de documentos oficiais da Educação de Jovens e Adultos e o uso de Tecnologias de Informação e Comunicação por professores de Matemática do Ensino Fundamental II, em Barreiras/BA.

A pesquisa 02, intitulada **"**Modelagem matemática para uma aprendizagem significativa na educação de jovens e adultos.**",** trata-se de uma dissertação, desenvolvida pela autora Claudia Virgínia Alves Brandão Borges. Foi realizada uma pesquisa para refletir sobre a Modelagem Matemática nas aulas de Matemática da EJA, ratificando, assim, a importância de uma metodologia para as aulas de Matemática. O objetivo da proposta foi desenvolver um material pela utilização da Modelagem Matemática para subsidiar e aprimorar a prática pedagógica dos professores de Matemática que atuam na Educação de Jovens e Adultos (EJA).

A pesquisa 03, **"**A construção de material curricular educativo: mobilização de conhecimentos por professores de matemática da EJA.**",** trata-se de uma dissertação, desenvolvida pela autora Maria Eunice Souza Madriz. O objetivo da proposta foi analisar os conhecimentos que são mobilizados pelos professores de matemática, quando eles interagem com o material curricular educativo que produzem e utilizam.

A pesquisa 04, **"**Utilização de Videoaulas de Matemática na Educação de Jovens E Adultos.**",** trata-se de uma dissertação, desenvolvida pela autora Marcia Estela Argüelles Lupi. Foi realizada uma pesquisa exploratória com professores do município de Pelotas e depois essa pesquisa foi ampliada para conhecer melhor as práticas e usos de vídeos, com professores domiciliados em dez estados brasileiros, que lecionam nessa modalidade. O objetivo da proposta foi investigar a utilização de videoaulas no ensino de Matemática por professores da EJA, quando estes as utilizam como apoio pedagógico, para a compreensão de conteúdo.

A pesquisa 05, intitulada **"**A prática docente no ensino de matemática na educação de jovens e adultos (EJA) no município de Denise – MT.**",** trata-se de uma dissertação, desenvolvida pela autora Maria Celézia Mendes Leal. Foi realizada a partir do contexto atual do Ensino de Matemática ofertado nas Escolas Públicas, no que tange à Educação Básica o professor desse componente curricular tem enfrentado, ao longo dos anos, muitas dificuldades para proporcionar a aprendizagem de conceitos relacionados a esta Área de Conhecimento, O objetivo da proposta foi estudar a prática docente, por meio dos relatos, desenvolvida no Ensino de Matemática na Educação de Jovens e Adultos (EJA) no município de Denise – MT.

A pesquisa 06, intitulada **"**O desenvolvimento de estratégias do professor de matemática do ensino da EJA na escola Frei Mário Monacelli Manaus- AM - brasil nos anos de 2022/2023.**",** trata-se de uma

dissertação, desenvolvida pela autora Ana Paula Nascimento de Sousa Teixeira. Foi realizada uma pesquisa para identificar as estratégias utilizadas no desenvolvimento de conteúdos curriculares de estudantes da EJA na disciplina Matemática. O objetivo da proposta é descrever como o desenvolvimento de estratégias contribui na aprendizagem da Matemática na Educação de Jovens e Adultos da Escola Frei Mário Monacelli na cidade de Manaus AM, Brasil, no período de 2022-2023.

Território 2: Artigos

Na pesquisa no território artigos identifiquei duas 02referências bibliográficas que estão organizadas no apêndice B deste artigo. A escolha pelos artigos mencionados encontra-se na relevância. As informações gerais (autor, ano e orientador) acerca dessas produções estão dispostas no quadro 2, a seguir.

Quadro 2. Artigos por autor, ano e orientador(a)

N°	Autor	Ano	Orientador
01	Mauricio de Paula	2018	Rosa Monteiro Paulo
02	Elison Breno Mariano do Rosário	**2022**	Givaldo de Lima

O artigo 01 apresenta o que foi possível compreender organizando o texto de modo que se tenha uma visão da teoria que trata os obstáculos epistemológicos, bem como as características da Educação de Jovens e Adultos e a Educação Matemática de Jovens e Adultos, tendo como objetivo identificar o que, nas dinâmicas da sala de aula da Educação de Jovens e Adultos (EJA), se manifesta como obstáculo epistemológico ao conhecimento matemático

O artigo 02 surge da necessidade de debater e mostrar as necessidades para ação docente no município de Mataraca, teve como objetivo investigar as necessidades e o funcionamento da prática docente do professor de Matemática no ambiente da Educação de Jovens e Adultos (EJA), no município de Mataraca PB.

Território 3: Periódicos nacionais

Das seis 06 referências bibliográficas respectivas a artigos publicados em periódicos nacionais que foram repertoriadas no apêndice C.

Dos periódicos consideramos importante situar o título, ano e autor. Organizados, portanto, no Quadro 3, as informações sobre os periódicos identificados e as respectivas publicações. Conforme pode ser visualizado no Quadro 3, cada artigo foi publicado em um periódico diferente, exceto o ano de 2017 onde houve duas publicações.

Quadro 3. Título do periódico, Revista, ano e autor

N°	Título do periódico	Revista	Ano	Autor
01	Modelagem matemática (MM) na PerCursos 2015 Klúber, Silva educação de jovens e adultos (EJA): contribuições a partir de um metaestudo.	PerCursos	2015	Klúber, Silva
02	Saberes docentes do professor de matemática no contexto da EJA à luz da concepção freireana.	Revista Paranaense de Educação Matemática	2017	Jackelyne de Souza Medrado Jaqueline Araújo Civardi
03	Ensino de matemática na educação de jovens e adultos: uma análise sobre a identidade docente dos professores de matemática.	Revista Profissão Docente	2017	Carla Cristina Pompeu
04	Concepções de EJA e de Educação Matemática de formadores de professores e suas repercussões na formação continuada.	Revista de Educação Pública	2018	Osinéia Albina BRUNELLI Marta Maria Pontin Darsie
05	Estudo das teses em educação matemática e EJA defendidas no brasil na primeira década do século XXI.	Reamec	2021	Emerson da Silva Ribeiro Marta Maria Pontin Darsie
06	As contribuições da utilização do software Poly no processo ensino e aprendizagem dos sólidos platônicos na Educação de Jovens e adultos – EJA.	Rebena Revista Brasileira de Ensino e Aprendizagem	2024	João Lúcio Campos da Silva José Antonio Torres González

O periódico 01 concluiu que a Modelagem Matemática (MM) é uma das principais tendências da Educação Matemática Brasileira que, nos últimos anos, angariou adeptos em diferentes instituições, níveis e modalidades de ensino no Brasil. Pesquisas e práticas realizadas destacam a relevância da Modelagem Matemática como uma prática promissora de ensino e de aprendizagem em todos os níveis e modalidades.

O periódico 02 propõe analisar os saberes docentes do professor de matemática, originados na formação inicial e no contexto de sua prática docente na Educação de Jovens e Adultos, por entendermos que esta prática é uma construção humana e, portanto, histórica. tem como objetivo investigar os saberes mobilizados por um professor de matemática, atuante na Educação de Jovens e Adultos (EJA),

O periódico 03 propõe uma discussão sobre a identidade profissional do professor de matemática, diante das inúmeras complexidades e mudanças nas propostas

curriculares para a Educação de Jovens e Adultos no estado de São Paulo. Reconhecendo que a identidade profissional é dinâmica e advém de experiências e relações sociais e culturais estabelecidas em diferentes contextos, é preciso considerar a complexidade da constituição da identidade profissional como possibilidade de repensar a educação matemática no contexto da EJA.

O periódico 04 apresenta a análise das concepções de Educação de Jovens e Adultos (EJA), de ensino e de aprendizagem de matemática, observam-se limitações ou dificuldades de alguns profissionais da educação quando desafiados a trabalhar com a modalidade de ensino denominada Educação de Jovens e Adultos (EJA).

O periódico 05 O tema deste estudo compreende a articulação entre os campos da Educação Matemática e Educação de Jovens e Adultos (EJA), configurando-se na temática que tem sido denominado, ainda que "timidamente", de Educação Matemática de Jovens e Adultos. Teve por objetivo analisar as teses em Educação Matemática de Jovens e Adultos defendidas no Brasil na primeira década do século XXI,

O periódico 06 O presente artigo vem investigar como ocorre a utilização do software Poly pelo professor de Matemática da EJA, com intuito de fazer uma reflexão construtiva a respeito das contribuições dessa prática pedagógica utilizada nas aulas sobre os sólidos Platônicos. Tem como objetivos é analisar as contribuições da utilização do software Poly no processo de ensino e aprendizagem dos sólidos Platônicos na EJA e relatar os principais recursos tecnológicos utilizados pelo professor de Matemática da EJA.

Território 4. EVENTOS

Nesse território identifiquei quatro (4) referências bibliográficas que estão organizadas no apêndice D deste artigo. O quadro 4 apresenta as informações gerais desses congressos e eventos. As referências bibliográficas respectivas a esse território estão elencadas no apêndice D.

Quadro 4. Eventos, ano e autor

N°	Título da pesquisa	Congressos / Eventos	Ano	Autor
01	Representações Sociais sobre o professor de matemática da EJA: dedicado e paciente.	XII EPREM – Encontro Paranaense de Educação Matemática	2014	Nelma Sgarbosa Roman de Araújo. Regina Maria Pavanello
02	Experiências vivenciadas no PIBID–matemática (UFPEL)	2° Encontro Nacional PIBID Matemática	2014	Michel Hallal Marques Veronica de Almeida Chaves Luana Leal Alves

	na educação de jovens e adultos			André Luis Andrejew Ferreira
03	Estágio supervisionado na EJA: uma abordagem sobre perfis e metodologias de professores de matemática	XII Encontro Nacional de Educação Matemática (ENEM	2016	Thiarla Xavier Dal-Cin Zanon Jéssica Mistura Zanon Pedro Henrique Milagre
04	O saber da experiência de um professor de matemática da educação de jovens e adultos em tempos de pandemia	XV SESEMAT	2021	Lilian Oliveira Daniel

A pesquisa 01 apresenta parte de uma pesquisa cujo objetivo foi investigar as Representações Sociais de professores de Matemática e alunos da EJA sobre essa modalidade de ensino, seus professores e a matemática nela ministrada

A pesquisa 02 busca mostrar as principais atividades desenvolvidas no Programa Institucional de Iniciação à Docência – PIBID, do subprojeto do Curso de Licenciatura em Matemática da Universidade Federal de Pelotas, atuante no Instituto Estadual de Educação Assis Brasil, modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA), no município de Pelotas/RS. Esse trabalho trata das atividades desenvolvidas pelo PIBID – Matemática numa escola estadual, na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, no município de Pelotas/RS. O grupo trabalhou com oficinas para que facilitassem a aprendizagem de Matemática para os estudantes.

A pesquisa 03 o presente artigo tem o objetivo de relatar nossas experiências e aprendizagens durante o Estágio Supervisionado IV, do curso de Licenciatura em Matemática do Instituto Federal do Espírito Santo-IFES, Campus Cachoeiro de Itapemirim.

A pesquisa 04 busca discutir fragmentos de uma narrativa de um professor de Matemática que atuou na Educação de Jovens e Adultos de Mato Grosso do Sul durante o ano de 2020. Uma leitura que procura entender a ressignificação da experiência docente no ato de narrar, compreendendo a experiência de um professor que estava no mundo em sala de aula da EJA no contexto da pandemia COVID-19, em um tempo no qual as relações de trabalho, de escola e de mundo foram reconfiguradas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente artigo buscou refletir sobre professores de matemática que atuam na EJA para isso, utilizou-se como apoio os princípios metodológicos do Mapeamento. Nesse

contexto, foram selecionadas e analisadas três investigações, publicadas no período compreendido entre 2014 e 2024, com a esperança de chamar atenção para a necessidade do desenvolvimento de práticas educativas mais voltadas para a realidade desta modalidade de ensino. Infelizmente, muitas práticas docentes ainda se baseiam no paradigma tradicional de ensino, que tem como figura central o professor, cabendo-lhe o controle de todas as decisões relativas às práticas pedagógicas e aos estudantes.

A forma como os saberes matemáticos têm sido trabalhados com os estudantes da EJA, na sua maioria, não tem valorizado uma transposição didática voltada para um processo de reflexão sobre os saberes matemáticos estudados; os assuntos ainda são descontextualizados do meio de inserção social e das experiências dos estudantes, sem qualquer interligação entre o conhecimento a trabalhar nas aulas e as questões vivenciadas pelos estudantes.

A aula expositiva é a metodologia de trabalho por excelência, através da qual se procede uma contínua transmissão de conteúdos "prontos a aprender" e fechados em si mesmos. Isso tudo implica na necessidade de se repensar o processo de formação dos professores de matemática que atuam na EJA e as práticas pedagógicas desenvolvidas por estes, a fim de ressignificar o processo de ensino e aprendizagem voltado a esta modalidade de ensino.

Contudo que essas reflexões sirvam para conscientizar os docentes e pesquisadores da área afim de que compreendam que a Matemática para o público da EJA é de extrema relevância não somente para o crescimento dos estudantes, mas também para a transformação de uma sociedade mais igualitária e culturalmente engajada com práticas educativas mais coerentes e formativas.

Nessa perspectiva, aprender matemática é fundamental, para todos os indivíduos que a utilizam cotidianamente. Reforçando nosso argumento, a proposta curricular para a EJA afirma que "aprender matemática é um direito básico de todos e uma necessidade individual e social de homens e mulheres. Saber calcular, medir, raciocinar, argumentar, tratar informações estatisticamente, dentre outros, são requisitos necessários para exercer a cidadania".

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de novembro de 1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, DF, 20 dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros curriculares nacionais: matemática/ Secretária de Educação Fundamental. – Brasilía**: MEC/ SEF, 1998. p. 148. Disponível em:

portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/ matematica.pdf.

CAVALCANTI, J. D. B. **A noção de relação ao saber:** história e epistemologia, panorama do contexto francófono e mapeamento de sua utilização na literatura científica brasileira. Tese (Doutorado em Ensino de Ciências e Matemática) - Departamento de Educação, Universidade Federal Rural de Pernambuco, Recife, 2015. Disponível em: <http://www.tede2.ufrpe.br:8080/tede2/handle/tede2/7458>. Acesso em: 10 out. 2018.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

CHARLOT, Bernard. **Relação com o saber, formação dos professores e globalização**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2005.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber às práticas educativas**. São Paulo: Cortez, 2013.

_____, Lei Federal nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

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

_____. Ministério da Educação. **Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília**, dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.

FONSECA, Maria da C. F. R. **Educação matemática de jovens e adultos: especificidades, desafios e contribuições.** 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

LAMEU, Leide Rozani Gaioto. A **transição do aluno do 5º ano para o 6º ano do ensino fundamental: articulações para superação das dificuldades de adaptação e aprendizado.** 2013. Produção didático-pedagógica, SEED – Paraná.

MUNIZ, C. A. Cristiano Alberto Muniz. **Construção extracurricular da concepção social da matemática na criança. 1992**. Mestrado em EDUCACAO Instituição de Ensino: Universidade de Brasília, D.F. Biblioteca Depositária: undefined.

PAIVA, V **Educação Popular e Educação de Adultos.** 2. ed. São Paulo: Loyola, 1983.

APÊNDICE A – DISSERTAÇÕES

BORGES, Claudia Virgínia Alves Brandão. **Modelagem Matemática para uma aprendizagem significativa na Educação de Jovens e Adultos. 2018.**

GROSSO, governo do estado de mato; Maldonado, Carlos Aberto Reyes. MARIA CELÉZIA MENDES LEAL. 2023.

LUPI, Marcia Estela Argüelles. **Utilização de videoaulas de matemática na educação de jovens e adultos**. 2019. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Pelotas.

MADRIZ, Maria Eunice Souza. **A Construção de Material Curricular Educativo: Mobilização de Conhecimentos por Professores de Matemática da EJA**. 2019.

RAFAEL, CHARLÂNI FERREIRA BATISTA. **Pressupostos da educação de jovens e adultos e o uso de tecnologias de informação e comunicação por professores de matemática de barreiras, Bahia**. Teses e Dissertações PPGECIM, 2019.

TEIXEIRA, Ana Paula nascimento de Sousa; frei, Edaejana; nos, Mário Monacelli Manaus-AM-brasil. Faculdade de ciências humanas y ciências exatas da universidade tecnológica intercontinental projeto de investigação mestrado em ciências da educação.

APÊNDICE B – ARTIGOS

PAULA, Maurício de. **A manifestação dos obstáculos epistemológicos nas dinâmicas das aulas de matemática da educação de jovens e adultos (EJA).** 2018.

ROSÁRIO, Elison Breno Mariano do. **A EJA, a BNCC e o professor de matemática: um estudo sobre as necessidades para ação docente no município de Mataraca**. 2022.

APÊNDICE C – PERÍODICOS NACIONAIS

BRUNELLI, Osinéia Albina; DARSIE, Marta Maria Pontin. **Concepções de EJA e de Educação Matemática de formadores de professores e suas repercussões na formação continuada**. Revista de Educação Pública, v. 27, n. 64, p. 227-250, 2018.

DA SILVA, João Lúcio Campos; GONZÁLEZ, José Antonio Torres. **As contribuições da utilização do software Poly no processo ensino e aprendizagem dos sólidos platônicos na Educação de Jovens e**

adultos-EJA. Rebena-Revista Brasileira de Ensino e Aprendizagem, v. 8, p. 218-229, 2024.

DA SILVA RIBEIRO, Emerson; DARSIE, Marta Maria Pontin. ESTUDO DAS TESES EM EDUCAÇÃO MATEMÁTICA E EJA DEFENDIDAS NO BRASIL NA PRIMEIRA DÉCADA DO SÉCULO XXI. **REAMEC-Rede Amazônica de Educação em Ciências e Matemática**, v. 9, n. 3, p. e21077-e21077, 2021.

DE SOUZA MEDRADO, Jackelyne; CIVARDI, Jaqueline Araújo. **Saberes docentes do professor de matemática no contexto da EJA à luz da concepção freireana.** Revista Paranaense de Educação Matemática, v. 6, n. 11, p. 76-96, 2017.

KLÜBER, Tiago Emanuel; MUTTI, Gabriele de Sousa Lins; DA SILVA, Marcio Virginio. **Modelagem matemática (MM) na educação de jovens e adultos (EJA): contribuições a partir de um metaestudo.** PerCursos, v. 16, n. 31, p. 83–117-83–117, 2015.

POMPEU, Carla Cristina. **Ensino de matemática na Educação de Jovens e adultos: uma análise sobre a identidade docente dos professores de matemática.** Revista Profissão Docente, v. 17, n. 37, 2017.

APÊNDICE D – CONGRESSOS / EVENTOS

DANIEL, Lilian Oliveira. **O saber da experiência de um professor de Matemática da educação de jovens e adultos em tempos de pandemia**. Anais do Seminário Sul-Mato-Grossense de Pesquisa em Educação Matemática, v. 15, n. 1, p. 1-12, 2021.

DE ARAÚJO, Nelma Sgarbosa Roman; AQUINO, Escola Fernanda Preisler; PAVANELLO, Regina Maria. **Representações sociais sobre o professor de matemática da EJA: dedicado e paciente.** 2014.

MARQUES, Michel Hallal et al. **Experiências vivenciadas no PIBID–matemática (UFPEL) na educação de jovens e adultos.**

ZANON, Thiarla Xavier Dal-Cin; ZANON, Jéssica Mistura; MILAGRE, Pedro Henrique. **Estágio supervisionado na EJA: uma abordagem sobre perfis e metodologias de professores de matemática**. XII Encontro Nacional de Educação Matemática (ENEM), v. 12, p. 1-12, 2016.

Esta obra está sob o direito de Licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional.

DIFICULDADES NA PROFICIÊNCIA DE LEITURA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS – EJA

Maria da Conceição Lima Rodrigues[1]
Kátia Maria Rodrigues de Oliveira[2]
Weverton Guilherme Santos Silva[3]
Eduardo Cabral da Silva[4]

RESUMO

Este estudo foi desenvolvido com a finalidade de discutir ações educativas que facilitam a apropriação e o desenvolvimento da leitura nos educandos de jovens e adultos EJA. É importante salientar que aprender a ler é um processo muito desafiador, tanto para o educando como para o educador, pois ler significa entender um universo que se modifica cada vez mais. São nessas descobertas que alguns educandos não compreendem e por isso apresentam dificuldades, dificulta assim sua assimilação no processo de leitura e compreensão. No entanto, observa-se que a leitura é compreendida como um instrumento de conscientização, no que diz respeito ao modo como a sociedade se relaciona, pois é a partir dela que surge o modo de como todos e qualquer indivíduo se posicionem através de suas manifestações culturais. A leitura está relacionada ao fato de possibilitar ao ser humano o seu sucesso, basta ter consciência dessa importância para que se valorize a leitura. Ela deverá ser prazerosa e cobrada, exigindo sempre do educador tudo que foi lido, incentiva sempre para que tomem o gosto pela mesma, e para que isso aconteça, há necessidade que se aprenda a ler e se leia muito, agindo assim não sentirá dificuldades em outras disciplinas, pois todas dependem da leitura. Assim os educadores da EJA precisam garantir um ensino que envolva práticas de leitura que ultrapasse a visão de ensinar a ler para que o sujeito não retroceda o seu processo de aprendizado. Percebe-se que a leitura exercida corretamente possui grande influencia na formação intelectual de homens críticos e formadores de opiniões. Contudo, torna-se necessário um aprofundamento maior sobre as dificuldades na leitura na EJA com propósito de contribuir no desenvolvimento da construção do conhecimento a que se refere à aprendizagem da linguagem leitora.

Palavras-chave: Conhecimento, apropriação, leitura, educação de jovens e adultos

[1] E-mail: nubiarodrigues_@hotmail.com
[2] E-mail: katiarodriguesmo@hotmail.com
[3] E-mail: weverton.gssilva@gmail.com
[4] E-mail: edcs.cabral@gmail.com

INTRODUÇÃO

A Educação de Jovens e Adultos é uma modalidade da Educação Básica que procura atender uma clientela ao qual foi negado o direito á educação durante a infância ou adolescência, talvez pela falta de vagas, pelas inadequações do sistema de ensino ou até mesmo pelas condições sócias- econômico desfavorável.

No campo do direito para que se considere a EJA como uma modalidade educativa é necessário superar uma concepção de recuperação de um tempo de escolaridade perdido no passado é também a ideia de que o tempo apropriado para o aprendizado é a infância e a adolescência. Com isso é preciso que educadores e educandos estabeleçam uma relação mais dinâmica com o entorno social, considera que a juventude e a vida adulta são também tempos de aprendizagem basta ter força de vontade e coragem para enfrentar os desafios. Na maioria das vezes os estudantes vêm para a escola com problemas, oprimidos, baixa autoestima, e diante de uma situação nova e diferente, sentem-seincapazes e desestimulados a acreditar que são capazes. Nesse sentido Werneck (1999), explica que:

Muitas vezes a escola se apresenta aos alunos como um pesado elefante> A primeira impressão deixada para o estudante é de alguma coisa impossível de ser ultrapassada. Poucos terão a alegria e certeza de poder enfrentar esse peso, mais próximo do desgosto do que felicidade. (WERNECK, 1999, p. 23),

É essa a realidade que o educador encontra no jovem e adulto uma realidade diferente no ensino regular, onde as crianças, no seu tempo, assimilam com a maior naturalidade o que lhe é peculiar.

A grande maioria dos estudantes da EJA possui baixo desenvolvimento cognitivo o que pode ser explicada como causa neurológica ou pelos fatores diversos, como o ambiente em que vive sociedade, cultura. Segundo Scoz (1994).

[...] os problemas de aprendizagem não são restringíveis nem a causas físicas ou psicológicas, nem a análise das conjunturas sociais. É preciso compreendê-los a partir de um enfoque multimensal, que amalgame fatores orgânicos, cognitivos, afetivos, sociais e pedagógicos, percebidos dentro das articulações sociais. Tanto quanto a analise, as ações sobre os problemas de aprendizagem devem inserir-se num movimento mais amplo de luta pela transformação da sociedade. (SCOZ, 1994, p. 22).

Percebe-se que adultos mais idosos apresentam maiores dificuldades em compreender os conteúdos, esta dificuldade é detectada quando lêem e não consegue abstrair o significado daquilo que estão lendo.

Os jovens e adultos na maioria das vezes buscam a escola tardiamente para terminar o estudo, ou até mesmo só concluir o ensino fundamental I, pois tem na escola uma

forma de se qualificar profissionalmente melhorando sua renda familiar chegando assim até conseguir se qualificar, ser uma pessoa digna na sociedade, valorizado, sem ser explorado, ser independente e ter plena consciência dos seus atos.

Quando os alunos da EJA ingressam na escola eles já trazem os seus conhecimentos próprios, a maioria não são alfabetizados nem tão pouco letrados, mas trazem consigo o conhecimento de vida e uma gama enorme de informações, com isso cabe ao educador utilizar as capacidades e potencialidades que eles possuem para a partir daí começar a desenvolver o processo de ensino aprendizagem.

O jovem e adulto, ou seja, o educando na EJA, já centraliza em si um contexto histórico, uma realidade social. São os que voltam as escolas porque procuram melhorar suas vidas, através do processo aprendizagem. Na visão de Gadotti (2018):

Os jovens e adultos trabalhadores lutam para superar suas condições precárias de vida (moradia, saúde, alimentação, transporte, emprego, etc.) que estão na raiz do problema do analfabetismo. Para definir a especificidade de EJA, a escola não pode esquecer que o jovem e adulto analfabeto é fundamentalmente um trabalhador às vezes em condição de subemprego ou mesmo desempregado [...] (GADOTTI, 2018, p.31)

São realidades distintas a cada estudante, pois vivem num mundo, com valores morais e éticos criados a partir da experiência pessoal, do lugar onde vive e da realidade sociocultural em que estão inseridos. O saber das ruas, os desafios para enfrentar os problemas diários confrontam com o conhecimento transmitido pela escola. É um conhecimento sim, elaborado, mas não é sistematizado, não possui a valorização necessária no mundo letrado e nem sempre é percebida sua importância pelo próprio estudante.

Para que os educandos da EJA se tornem experientes e elevem o seu nível de leitura, eles têm que compreender que a leitura é o meio de formação e informação. Observa-se que a responsabilidade tem se dado muito na postura do educador em sala de aula, isso porque ver o educador como modelo de leitor experiente, já que na maioria das vezes não possuem fora da escola pessoas que tenham hábitos de ler, que posam servir de exemplo para eles.Com isso a importância do educador, que sabemos que não existe nenhum instrumento ou tecnologia que o substitua, por isso que sua presença, sua experiência e seu exemplo farão com que esses jovens consigam adquirir os conhecimentos e domínio das habilidades de leitura que o mundo atual exige.

BREVE RETROSPECTIVA DA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

A educação sofre mudanças ao longo do tempo, para melhor ensinar a ler e escrever

seus educandos. A preocupação do Brasil em alfabetizar os adultos só teve inicio nos anos 1920, onde mais da metade da população era analfabeta. Surgiram ao longo dos anos outros sistemas no qual foi caindo o índice de analfabetismo entre adultos. Foi em 1947 que começaram a funcionar os cursos da Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos. Em 1950 uma nova visão pedagógica sob a influência de Paulo Freire, que valorizava o conhecimento de mundo. Contudo com o golpe militar de 1964, os movimentos de alfabetização foram proibidos, surge nessa época o Movimento Brasileiro de Alfabetização – MOBRAL, em 1967logo em seguida, em 1971, criou-se o Ensino Supletivo.

Nos anos de 1985, foi criada a Fundação Educar, substituindo o MOBRAL, instituto não governamental, no qual não priorizava o diálogo e arealidade dos estudantes. Mas foi em 1988, com a promulgação da Constituição Federal que a educação de Jovens e adultos teria garantia do Estado. E já em 1996 com a criação do PAS – Programa Alfabetização Solidaria sugiram novas mudanças, recursos e pedagogia adequada. Também tem um papel fundamental na implantação da Educação de Jovens e adultos a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9394/96) definindo-o como a educação destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria. A partir daí, pode-se entender a Educação de Jovens e adultos como uma modalidade própria, sendo assim seu planejamento deve ocorrer em conformidade com as necessidades de seus sujeitos. Muitos dos estudantes enfrentam problemas de saúde, como baixa visão, pouca audição ou muitas outras enfermidades que prejudicam o assimilar do conhecimento. A realidade atual afasta cada vez mais os estudantes do ato de ler, os computadores, o videogames, a TV, o acesso a leitura no âmbito familiar, a falta de incentivo entres outros têm ocasionado pouco interesse para a leitura e por consequência essas dificuldades serão marcantes na escola, ocasiona assim vocabulário precário, reduzido e informal, erros ortográficos, dificuldade de compreensão, poucas produções significativas e conhecimentos restritos aos conteúdos trabalhados.

A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E APROPRIAÇÃO DA LEITURA

A necessidade da leitura no ensino aprendizagem é muito importante, pois vivemos numa cultura predominantemente escrita, num mundo completo por diferentes objetos escritos, impressos ou virtuais que exige sobre nós uma constante interação da ação leitora. A todo o momento nos deparamos com jornais, panfletos, revistas, cartazes, placas de trânsito, outdoors, sites, leituras do nosso cotidiano como bula de remédios, receitas entre outros na verdade um mundo

escrito que está diante dos nossos olhos para nos tornamos eternos leitores. A leitura deve ser vista como algo excepcional que envolve o compreender e a compreensão, sabendo que a aprendizagem da leitura constitui uma relação entre o que se vê e lê. É de fundamental importância fazer uma distinção entre ler e aprender a ler. Estimular a leitura faz com que nossos estudantes, compreendam melhor o que estão aprendendo na escola e o que acontece no mundo, entregando a eles um horizonte totalmente novo. Faz-se então necessário que a escola busque resgatar o valor da leitura, como ato de prazer e requisito para emancipação social e promoção da cidadania. E na escola que a leitura se desenvolve e mostra o caminho para a formação do educando, oferecer á aprendizagem para a EJA não é fácil, visto que a maioria só procura a escola, quando percebem a necessidade de ler e escrever, muito às vezes quando querem se atualizar-se para o mercado de trabalho, que hoje está muito difícil é requer no mínimo saber ler e escrever. Quando um aluno retorna para sala de aula possui grandes dificuldades, pois na sua maioria ficou muitos anos fora da escola, ou nunca entrou nela devido às conseqüências da vida, esses educandos geralmente apresentam a autoestima muito baixa, se sentem inseguros e acham que não vão progredir. É necessário que a escola bem como o educador esteja atento a essas dificuldades durante o processo ensino aprendizagem, porque essas dificuldades surgem a partir de fatores mentais, neurológicos e emocionais e é muito importante que sejam detectados logo a fim de auxiliar no processo educativo.

Na escola, o trabalho de leitura, tem por objetivo levar o aluno à análise e a compreensão das ideais dos textos lidos e buscar elementos básicos e os fatos de sentido são importantes que o leitor se envolva se emocione. Através da leitura o ser humano consegue se transportar para o desconhecido compreender melhor os sentimentos e emoções que os cercam e perceber o verdadeiro sentido da vida, podendo vivenciar experiências que solidifiquem os seus conhecimentos. Assim, para que o ensino de leitura seja como instrumento de conscientização é necessário analisar e compreender as contradições existentes na sociedade brasileira para não cair nas armadilhas da ideologia dominantes, que preconiza uma leitura superficial e sem atender as necessidades do indivíduo. A Educação, cada vez mais procura conhecer métodos e práticas educativas que sejam mais adequadas à realidade cultural dos jovens e adultos e que atendam ao nível de subjetividade dos mesmos, favorecendo assim maior participação e compreensão onde facilitará muito o trabalho docente do educador. Segundo Antunes (2009)

A responsabilidade em formar leitores experientes não deve ser atribuída às instituições escolares e ao educadores/as, se a escola é destinada para essa tarefa, não se exclui, contudo a intervenção de outras

instituições sociais, como a família, os meios de comunicação e tantas outras, salientaram que a maioria dos alunos da escola pública por falta de recursos seus e de suas famílias, só tem convívio mais direto com textos na escola. (ANTUNES, 2009, p.188).

O interesse pelo tema "Dificuldades na proficiência de leitura na EJA", surgiu durante observações ao longo de minha carreira, através da qual tenho percebido que a maioria dos alunos ainda não tem consciência da importância, da necessidade da leitura em seu processo de aprendizagem, isto é, na maioria das vezes lêem por obrigação, lêem somente o que lhe é determinado, sem dar à leitura seu valor real, lêem e não conseguem interpretar o que foi lido devido a sua deficiência ao longo de sua formação com isso não percebem a necessidade de ler; ler para buscar informações, conhecimentos, para enriquecer seu vocabulário, para visualizar palavras e perceber sua ortografia.

Vale salientar que as motivações de estudante para estudante são diferentes e conseqüentemente a assimilação e a compreensão da leitura também o serão para cada um de acordo com seus interesses. Cada classe social usa o conhecimento conforme suas necessidades e possibilidades daí as diferenças. Enquanto existe educandos que já convivem com livros, revistas, internet, outros nunca manusearam. Com isso tronar os estudantes atentos a presença dos vários usos so ciais da leitura faz parte do processo de letramento, sempre buscando com que entendam que a leitura se faz necessária hoje e agora, não apenas para um futuro distante, para que se sintam motivados para o esforço que a aprendizagem exige. A necessidade e a importância da leitura tornam-se muitas vezes um entrave no processo de desenvolvimento do estudante, uma vez que ele não a vê como algo prazeroso, não se sente motivado a ler diariamente e espontaneamente, deixando- o assim muitas vezes para trás oportunidades de experiências de enriquecimento. Para se construir uma pedagogia para a transformação do ensino da leitura é necessário que o educador assuma o desafio de ensinar a ler e a gostar de ler. Quando o educador inicia o ensinar, não está ele diante de meros expectadores, que querem aprender, mas de gente que sobrevive em momentos e situações de dificuldades, desânimos e acima de tudo, buscam melhoria e qualidade de vida. Essa é a interpretação que faz Moacir Gadotti (2018), que contemporiza da seguinte forma:

Um programa de educação de adultos, por essa razão, não pode ser avaliado apenas pelo rigor metodológico, mas pelo impacto gerado na qualidade de vida da população atingida. A educação de adultos está condicionada às possibilidades de uma transformação real das condições de vida do estudante-trabalhador. Os programas de educação de jovens e adultos estarão a meio caminho do fracasso se não levarem em conta

essas premissas, sobretudo na formação do educador. (MOACIR GADOTTI, 2018, p.32)

O papel do educador da EJA mediante o ensino da leitura é de mediador entre estudante e texto, pois precisa está sempre preparado para intervir de forma positiva e criativa na dificuldade de leitura de seu educando. A leitura é processo e, como tal, envolve vários personagens (autor, leitor, mediador, outros leitores).

Segundo Irandé Antunes (2009), (...) ainda falta perceber que uma língua é muito mais do que uma gramática. Muito mais, mesmo.

Toda a história, toda a produção cultural que uma língua carrega, extrapola os limites de sua gramática. (...) (IRANDÉ ANTUNES, 2009, p. 190).

A questão apontada por Antunes é tão simples de ser entendida e tão difícil de ser colocada em prática. O que costumo ver é o educador utilizar o texto como pretexto para ensinar gramática: classes gramaticais, funções sintáticas, classificação de orações, entre outros, ao invés de trabalhar a leitura. Contudo a influência do educador na formação do leitor é decisiva uma vez que o mesmo é responsável pela seleção dos diferentes tipos de textos que circulam ou que podem ser utilizados na sala de aula e geralmente para facilitar e chamar a atenção dos estudantes utiliza aqueles textos curtos e de fácil compreensão. Os textos de ficção, por exemplo, oferecem a possibilidade de uma leitura mais abrangente, levando-o a interrogar-se sobre si e sobre o mundo. Ler é estabelecer uma comunicação com textos, por meio da busca da compreensão, visto que a leitura é uma tarefa permanente que se enriquece com novas habilidades na medida em que é utilizada adequadamente, sem esquecer que a aprendizagem da leitura não acontece no primeiro ano de escolaridade, mais sim é um processo contínuo que perdura durante toda nossa existência, sabendo que cada um de nós seres humanos temos o tempo diferente para aprendemos.

Segundo Zilberman e da Silva (1998):

> O educador que vê na leitura uma possibilidade de acesso ao conhecimento, à participação e a crítica não é somente mais um educador, mas um entre aqueles com capacidade de acrescentar às suas práticas, a leitura como meio de aproximação entre os indivíduos. (ZILBERMAN E DA SILVA, 1998, pg. 112).

É indiscutível destacar a importância do educador que entende a leitura como um exercício de cidadania, isto é, aquele que cria atividades complementares a alfabetização que inova e está sempre em busca de algo novo e diferente e que privilegiam a diversidade. É de grande importância a construção de relação de confiança, pois só assim o educador conseguira reconhecer e valorizar a diversidade cultural dos educandos, superar discriminações, trabalhar a autoestima, onde poderá esta reverum dos mais fortes mecanismos de

exclusão social, a marginalização pela negação do direito a cultura escrita. Desse modo é preciso que o educador consiga situar-se diante da sua concepção de leitura. Isto é ou você é um educador que compreende a leitura como instrumento de conscientização ou é aquele que a compreende como instrumento de controle.

Segundo, Zilberman e da Silva (1998):

> (...) Quando a sociedade se divide em classes antagônicas e mostra-se desigual em diferentes níveis, a leitura pode se apresentar na condição empregada sistematicamente pelos setores dominantes; neste caso ela constitui elemento auxiliar do processo de inculcação ideológica (...) (ZILBERMAN E DA SILVA,1998, p.112)

Às vezes o texto nem ao menos é lido antes de se trabalhar a gramática, no caso de quando se usa texto que na maioria se ensina a gramática pura, por isso que muitos dos nossos estudantes hoje enfrentam a grande dificuldade de leitura e interpretação de textos e até mesmo a dificuldade em leitura propriamente dita, com isso cabe ao professor destacar algumas estratégias uma delas é a contextualização que é muito importante para que se possa dimensionar o alcance da mensagem do texto. Grandes são nossos desafios, mas sabemos que o maior deles é acreditar que é possível ser um educador que vê no ensino da leitura a possibilidade de articular a participação democrática dos alunos na vida em sociedade, munindo-os de informações, conhecimentos e ideias.

CONCLUSÃO

A leitura possui usos e funções que devem ser consideradas pela escola. Portanto, aprender ler, requer compreender “para que” e “por que” se lê. Praticar a leitura é um processo que permite o sujeito compreender a sua razão de ser no dia a dia, no mundo, buscando, intensamente mais conhecimentos sobre a realidade. Contudo, leitores experientes são aqueles que lêem rapidamente, sem movimentar lábios, perceptivelmente e sem decifrar códigos, mas conhecer as funções sociais dos textos lidos. Nas turmas da EJA a falta de interesse e de realmente não saber ler mostra que a leitura significativa não foi ativada na infância ou até mesmo pelo o fato dos mesmos não terem tido a oportunidade de ir para escola no tempo certo, devido a isso a sua grande dificuldade na leitura. Os estudantes da EJA, já concentram em si um contexto histórico, uma realidade social muito complicada, são os que voltam as escolas porque procuram melhorar suas vidas, através da aprendizagem. Vivem em realidades diferentes, num mundo de trabalho, família e grupos onde tem que lidar com responsabilidades tantos sociais quanto familiares, com valores éticos e morais criados a partir da experiência pessoal da realidade onde estão inseridos. Muitos dos jovens e

adultos enfrentam vários problemas de saúde, como baixa visão, pouca audição entre outras enfermidades que afetam a compreensão do seu conhecimento, na maioria das vezes são trabalhadores que lutam para superar suas condições precárias de vida como moradia, saúde, alimentação, transporte, emprego entre outros. Outra dificuldade enfrentada pelos estudantes da EJA é a questão da elaboração da proposta pedagógica e de como são selecionados os conteúdos programáticos para o ano letivo. O ensino convencional não forma sozinho leitores, os esperados pela sociedade. Devido a isso é que se tornou consensual dizer que o processo de alfabetização não pode se á dissociado do processo de leitura do mundo. Alguns planejamentos e propostas surgem do pressuposto de que os educandos devem trazer determinados conteúdos ao ingressarem na escola, verdade só que na maioria das vezes o estudante não recebeu aquele conteúdo ou não teve a oportunidade dessa aprendizagem, com isso fica uma lacuna que dificultará seu desenvolvimento naquela determinada série/ano. Na maioria das vezes, o educador percebe uma dificuldade e tenta saná-la, só que é muito complicado, pois irá ter que gastar algum tempo a mais do estabelecido, assim descumprindo as normas e leis proposta pela escola, com isso acaba por deixar de lado tais dificuldades e voltará a seguir o planejamento, onde era para ter dado continuidade, mesmo sabendo que teria que iniciar do que já tenham conhecimento. Em muitas escolas, ou seja, na maioria delas o educador que não está cumprindo com o programa/proposta estabelecido pela escola acaba sendo mal visto do tipo que só quer passar tempo ou que está ali apenas para cumprir horário.

Esse artigo tem como objetivo verificar os graus de níveis ou dificuldades de leitura e compreensão de textos dos estudantes da EJA nas diversas disciplinas do currículo escolar, desperta assim o prazer pela leitura e aguçar o seu potencial cognitivo e criativo. Há muito que se pesquisar e estudar para que se possa levar ao estudante da EJA uma possibilidade de alcançar o sucesso no seu processo de leitura. Uma delas seria estabelecer critérios para selecionar os textos a serem lidos, fazendo a reflexão de que tipo de texto seria oferecido, o mais fácil com vocabulário sem maiores dificuldades, textos informativos ou literários, que não seja tão longo e que principalmente fossem da sua realidade. Os estudantes adultos que já tem uma longa experiência de leitura de mundo, não conseguem compreender um estudo de leitura descontextualizado, portanto precisa ler textos que tenha conexão com a sua experiência de vida ou que pelo menos lhe chame a atenção e curiosidade para que possa vencer o cansaço e o sono, para isso o educador deverá lê oferecer e incentivar os alunos a lêem textos prazerosos. A leitura na atualidade é uma das condições necessárias para o desenvolvimento do ser humano, devendo satisfazer seus desejos e necessidades e, desse modo, possibilitar um maior envolvimento às

práticas sociais, podendo se apresentar sob diversas perspectivas, devendo acontecer de modo dinâmico e criativo. Pela visão dos educadores e estudiosos o estudo que envolve jovens e adultos surgiu recentemente. Até então a educação fundamental era prioridade das crianças e adolescentes. A alfabetização chegou aos jovens e adultos, mas a dificuldade em ensinar e fazer com que aprendam a ler e a escrever ainda é muito grande.

Os estudantes da EJA encaram várias dificuldades umas delas é assimilar o conteúdo e compreender o que foi lido, ter senso crítico, com isso quanto mais idoso, maiores dificuldades possuem. Muitos deles decodificam o código escrito, mas não conseguem ler e interpretar a leitura que faz, ou seja, não abstraem o conteúdo, não compreendem o lido. É necessário refletir sobre esse público, suas características e especificidades. Essa reflexão servirá de base para a elaboração de processos pedagógicos específicos. Contudo o ato de alinhar do educador da EJA é muito importante para o sucesso de seus alunos, onde a aprendizagem anda junta com a compreensão, empatia, amizade, solidariedade e respeito, o ato de saber educar é muito mais que transmitir um conteúdo de uma proposta pedagógica ou até mesmo de um livro didático, vai muito além disso. É compreender acima de tudo a vivencia do estudante, seu dia a dia, sua convivência, resgatando seu crescimento humano, profissional e pessoal. Os problemas do cotidiano afetam e muito no desenvolvimento da aprendizagem de leitura, interfere até mesmo na permanência do educando na escola, para que esses problemas não prejudiquem tanto, cabe ao educador com muita dedicação, compreensão e uma boa metodologia desperta a vontade e o interesse em participar das aulas e incentivar a prosseguir em busca de novos conhecimentos, tornando as suas aulas mais prazerosas e descontraídas utilizando sempre dinâmicas de descontração e interação, materiais didáticos interessante, slides, vídeos, filmes e que seja da realidade dos mesmos, pois só assim irá amenizar a canseira do dia a dia e o educador conseguirá uma participação e colaboração muito boa fazendo com que se sintam importantes e capazes de aprender.

* * *

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

* ZILBERMAN, Regina. (Org.) Leitura Perspectivas Interdisciplinares. São Paulo, Editora Ática, 1998.

* _____, Regina & da SILVA, Ezequiel

Theodoro (org.) Leitura: perspectivas interdisciplinares. São Paulo, SP: Ática, 2004.

* MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria de Educação Fundamental. Programa de

Alfabetização de Professores Alfabetizadores. Janeiro, 2001.

ANTUNES, Irandé. Língua, texto e ensino: outra escola possível. Irandé Antunes. - São Paulo: Parábola Editorial, 2009-(Estratégias de Ensino; 10).

GADOTTI, Moacir, ROMÃO, José E. (orgs.) Educação de Jovens e Adultos: Teoria, Prática e Proposta. 10. Ed. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2008.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da Republica Federativa do Brasil. Vademecum acadêmico de direito. 10.ed. São Paulo: Rideel, 2012.

WERNECK, Hamilton. Se a boa escola é a que reprova, o bom hospital é o que mata. 4. Ed. Rio de janeiro: DP&A, 1999.

SCOZ, B. Psicopedagogia e realidade escolar, o problema escolar e de aprendizagem. Petrópolis: Vozes.

Esta obra está sob o direito de Licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional.

O PAPEL DA GESTÃO ESCOLAR NA PROMOÇÃO DE UM AMBIENTE DE APRENDIZAGEM COLABORATIVO

Maria Vanisia Jacinto da Silva dos Santos[1]
Adjon Barroso de Araujo[2]
Cledson Jatiniel Lima Mendonça[3]
Jouse Greyce Maria dos Santos[4]
Maryedja Priscilla Santos Lima
Bernard Pereira Almeida
Vivian de Sousa Oliveira

RESUMO

Este artigo investiga o papel da gestão escolar na promoção de ambientes colaborativos de aprendizagem, destacando a importância dessa abordagem para o desenvolvimento acadêmico e social dos alunos. O contexto da pesquisa se justifica pela crescente necessidade de inclusão e cooperação no ambiente educacional, respondendo aos desafios contemporâneos que exigem novas práticas pedagógicas. O objetivo principal é analisar as estratégias de gestão escolar que favorecem a colaboração entre professores, alunos e a comunidade escolar, além de identificar os desafios e lacunas na implementação dessas práticas. A metodologia baseou-se em uma revisão bibliográfica, utilizando bases de dados como Scielo, artigos científicos, monografias, abrangendo estudos publicados nos últimos dez anos em português e inglês. Os principais resultados indicam que uma gestão participativa contribui para melhorias no desempenho acadêmico e maior integração da comunidade escolar, mas enfrenta barreiras como falta de recursos e resistência por parte de alguns gestores. A pesquisa conclui que a gestão colaborativa é eficaz para promover a inclusão e o sucesso acadêmico, porém sua adoção exige investimentos em formação e políticas públicas de suporte. Esses achados ressaltam a importância de mais estudos sobre os impactos de longo prazo das práticas colaborativas.

Palavras-chave: Gestão escolar, Aprendizagem Colaborativa, Educação Inclusiva.

[1] E-mail: vanisiasilva8@gmail.com
[2] E-mail: adjonbarroso@gmail.com.
[3] E-mail: Cledson.jatiniel@gmail.com
[4] E-mail: jgreyce@hotmail.com

1. INTRODUÇÃO

A gestão escolar desempenha um papel central na criação de um ambiente educacional que promova a colaboração entre todos os membros da comunidade escolar. A gestão colaborativa, que envolve a participação ativa de professores, estudantes e pais, é fundamental para garantir que o processo de ensino-aprendizagem seja eficiente e inclusivo. De acordo com Bissacotti e Pavão (2024), a prática de ensino colaborativo proporciona uma estrutura em que os professores, especialmente os de Educação Especial, podem trabalhar em conjunto com os demais docentes, criando uma abordagem pedagógica que respeite a diversidade dos alunos. Essa forma de gestão possibilita que a educação não seja apenas um processo de transmissão de conhecimento, mas uma construção coletiva.

A colaboração entre gestores e docentes é destacada por Libâneo (2017) como um dos pilares de uma escola bem-sucedida, especialmente quando se trata da promoção de uma educação inclusiva. A gestão colaborativa é descrita por Gadotti (2017) como um processo que envolve a partilha de responsabilidades e a criação de um ambiente onde todas as vozes da comunidade escolar são ouvidas, garantindo a equidade no ambiente de ensino.

A importância da gestão escolar para o sucesso acadêmico e social dos alunos é amplamente reconhecida, especialmente em contextos onde as abordagens pedagógicas estão em constante evolução. A promoção de ambientes colaborativos reflete-se diretamente no desempenho dos estudantes, tanto no aspecto acadêmico quanto no desenvolvimento de habilidades sociais. Conforme Bissacotti e Pavão (2024), a criação de um ambiente inclusivo depende da articulação entre diferentes atores escolares, como gestores, professores e a comunidade, para garantir que as práticas pedagógicas sejam adaptadas às necessidades de todos os alunos, particularmente os que apresentam necessidades educacionais especiais. Segundo Lück (2019), a gestão escolar precisa promover um ambiente onde a diversidade seja celebrada e as diferenças sejam vistas como oportunidades de enriquecimento do processo de aprendizagem.

A colaboração no ambiente escolar não é uma prática recente, mas tem ganhado destaque nas últimas décadas como uma estratégia pedagógica eficaz para enfrentar os desafios contemporâneos da educação. Segundo Cordeiro (2024), o envolvimento de toda a comunidade escolar, incluindo os gestores, é essencial para criar um ambiente onde a diversidade é valorizada e a inclusão é promovida de maneira efetiva. A gestão escolar colaborativa surge, assim, como uma resposta aos desafios atuais, onde o foco não é apenas no ensino tradicional, mas na promoção de uma aprendizagem que respeite a

individualidade de cada aluno e permita o seu desenvolvimento integral.

Lück (2017) aponta que as escolas com uma gestão que promove práticas colaborativas apresentam uma maior capacidade de adaptação às necessidades dos alunos, contribuindo para a criação de um ambiente mais inclusivo. Já Libâneo (2017) enfatiza que, para garantir a eficácia dessa metodologia, é fundamental que haja um planejamento conjunto entre os diferentes setores da escola, assegurando que todos os membros da equipe pedagógica estejam alinhados com os objetivos educacionais.

No cenário educacional atual, o papel da gestão escolar tornou-se ainda mais complexo e dinâmico, principalmente com a demanda crescente por uma educação inclusiva. O ensino colaborativo, como apontado por Bissacotti e Pavão (2024), surge como uma solução para integrar de forma eficaz alunos com diferentes perfis, oferecendo suporte individualizado e garantindo que todos tenham acesso a uma educação de qualidade. No entanto, essa abordagem enfrenta desafios significativos, como a falta de formação adequada dos professores e a ausência de políticas públicas que incentivem a implementação do ensino colaborativo nas escolas brasileiras.

Além disso, a carência de recursos e a resistência à mudança por parte de alguns membros da comunidade escolar agravam o problema. Muitos professores ainda trabalham de maneira isolada, o que dificulta a prática da bidocência ou codocência, elementos centrais para o ensino colaborativo. Como ressaltam Bissacotti e Pavão (2024), a ausência de planejamento conjunto entre os professores do ensino regular e os de Educação Especial compromete a eficácia dessa metodologia. Esse cenário evidencia a necessidade urgente de repensar as práticas de gestão escolar para que elas incluam uma abordagem mais colaborativa e integrada.

Portanto, o desafio não está apenas na implementação de novas práticas pedagógicas, mas na transformação da cultura escolar. A gestão escolar precisa ser capaz de articular os recursos disponíveis e promover a cooperação entre os diversos atores educacionais. Cordeiro (2024) enfatiza que, para isso, é necessário que os gestores se tornem agentes de mudança, promovendo a formação contínua dos professores e garantindo que as práticas colaborativas sejam uma realidade cotidiana nas escolas. A falta de um apoio estruturado para essas mudanças é uma problemática que precisa ser enfrentada de forma estratégica.

A relevância do ensino colaborativo reside na sua capacidade de promover uma educação mais inclusiva e equitativa. Em um contexto onde a diversidade estudantil é cada vez mais evidente, as práticas pedagógicas tradicionais não são suficientes para atender às necessidades de todos os alunos. Conforme Cordeiro (2024), o ensino colaborativo oferece uma abordagem pedagógica adaptativa, que

possibilita uma maior personalização do ensino e favorece o desenvolvimento integral dos estudantes, especialmente aqueles com necessidades educacionais especiais. A promoção de práticas colaborativas reflete-se positivamente no desempenho acadêmico e no desenvolvimento social dos alunos, tornando essa abordagem indispensável para uma educação de qualidade.

Além disso, o ensino colaborativo reforça a ideia de que a inclusão escolar não se limita à adaptação de recursos materiais, mas envolve uma mudança profunda nas práticas pedagógicas e na cultura organizacional da escola. De acordo com Bissacotti e Pavão (2024), essa metodologia fortalece a colaboração entre professores, tornando o processo de ensino-aprendizagem mais dinâmico e interativo. A relevância do tema está, portanto, na sua capacidade de promover uma educação mais justa, onde todos os alunos, independentemente de suas habilidades ou deficiências, possam participar de forma plena e ativa no ambiente escolar.

A justificativa para a escolha deste tema baseia-se na necessidade de criar uma educação que valorize a diversidade e promova a inclusão em todas as suas dimensões. O ensino colaborativo, conforme apontado por Cordeiro (2024), é uma ferramenta que pode transformar as práticas educacionais, proporcionando aos alunos com necessidades especiais um ambiente de aprendizado mais inclusivo e significativo. A implementação de práticas colaborativas entre professores de diferentes áreas promove a personalização do ensino, o que é essencial para garantir que todos os alunos tenham a oportunidade de desenvolver suas habilidades de maneira plena.

Além disso, a escolha deste tema é justificada pela importância de repensar a gestão escolar como agente de transformação. A inclusão de práticas pedagógicas colaborativas depende, em grande parte, da capacidade dos gestores de articular os diferentes atores do ambiente escolar. Conforme Bissacotti e Pavão (2024), a gestão escolar precisa assumir um papel ativo na promoção de uma cultura de cooperação, onde a participação de todos os envolvidos é valorizada. Dessa forma, o estudo sobre as práticas colaborativas não apenas amplia o conhecimento sobre metodologias inclusivas, mas também oferece subsídios para o desenvolvimento de políticas educacionais mais eficazes.

2. METODOLOGIA

Este estudo fundamenta-se em uma revisão bibliográfica com o objetivo de identificar e analisar as principais estratégias de gestão escolar que promovem ambientes colaborativos de aprendizagem. A escolha por uma metodologia de revisão bibliográfica justifica-se pela necessidade de sintetizar o conhecimento existente na literatura sobre o

tema, permitindo uma visão ampla e aprofundada das práticas de gestão escolar que têm sido implementadas em diferentes contextos educacionais. Através dessa abordagem, é possível mapear os desafios e as soluções encontrados por gestores e educadores na construção de um ambiente de ensino colaborativo, com foco na inclusão e na melhoria do desempenho acadêmico.

Segundo Marconi e Lakatos (2017), a revisão bibliográfica é uma ferramenta essencial para pesquisadores, pois permite a exploração de teorias já consolidadas, além de identificar lacunas que ainda precisam ser estudadas. Assim, ao utilizar essa metodologia, o presente estudo busca contribuir para a ampliação do debate sobre a gestão escolar colaborativa, ao mesmo tempo em que oferece subsídios para a implementação de práticas educacionais mais eficazes e inclusivas.

A revisão foi conduzida seguindo rigorosos critérios de seleção e análise, a fim de garantir a relevância e a qualidade das publicações incluídas. As etapas metodológicas estão descritas a seguir, detalhando os critérios de inclusão e exclusão, as fontes de informação utilizadas, o processo de seleção dos estudos e o método de extração de dados.

Os critérios de inclusão para este estudo foram definidos de modo a garantir que apenas estudos diretamente relacionados ao tema da gestão escolar e sua influência na promoção de ambientes colaborativos de aprendizagem fossem considerados. Primeiramente, foram incluídos estudos publicados nos últimos dez anos (2013-2023), uma vez que o foco desta pesquisa é explorar práticas atuais e relevantes para o contexto educacional contemporâneo. As publicações selecionadas abrangeram tanto artigos acadêmicos em periódicos reconhecidos, como livros e relatórios educacionais que abordam a gestão escolar e o ensino colaborativo.

Foram priorizados estudos que discutiam explicitamente a interação entre gestão escolar e práticas colaborativas entre professores, alunos e a comunidade escolar, com ênfase nas estratégias de gestão que promovem a inclusão e a personalização do ensino. Publicações que tratavam de metodologias educacionais sem relação direta com a gestão escolar, ou que não discutiam o ambiente colaborativo de maneira aprofundada, foram excluídas da revisão. Além disso, estudos que se concentravam apenas em políticas educacionais, sem foco prático ou aplicado, também foram deixados de lado, conforme recomendado por Severino (2016), que ressalta a importância de uma abordagem prática para as pesquisas educacionais.

A exclusão de estudos que não continham dados empíricos ou teóricos robustos também foi um critério essencial, a fim de garantir a confiabilidade e a validade das conclusões obtidas. De acordo com Lakatos e Marconi (2017), um dos princípios

fundamentais de uma revisão bibliográfica bem-sucedida é a seleção cuidadosa das fontes, com base em critérios objetivos que assegurem a qualidade do material analisado.

A busca por referências foi realizada em diversas bases de dados reconhecidas na área da educação, incluindo a Scielo, Google Scholar, ERIC (Education Resources Information Center) e a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). O uso de bases de dados internacionais e nacionais permitiu o acesso a uma vasta gama de estudos, com foco tanto no contexto brasileiro quanto em experiências internacionais que pudessem servir de comparação.

As palavras-chave utilizadas durante o processo de busca incluíram termos como “gestão escolar”, “aprendizagem colaborativa”, “educação inclusiva”, “coensino” e “bidocência”. Esses termos foram combinados com operadores booleanos para refinar os resultados, garantindo que apenas estudos relacionados diretamente ao tema fossem incluídos. Conforme orientam Gil (2019) e Gatti (2016), a utilização de estratégias de busca avançadas é crucial para aumentar a precisão na seleção dos estudos mais relevantes.

Além das bases de dados eletrônicas, também foram consultados livros e relatórios disponíveis em bibliotecas acadêmicas e digitais, que abordavam a gestão educacional e as práticas colaborativas em um contexto mais amplo. A estratégia de busca incluiu ainda a análise das referências citadas nos estudos selecionados, o que possibilitou o acesso a fontes adicionais e o enriquecimento da revisão. De acordo com Lima e Mioto (2007), esse processo é conhecido como "snowball sampling" e é particularmente útil em revisões bibliográficas, pois permite expandir a base de estudos de maneira sistemática.

A seleção dos estudos seguiu um processo rigoroso em três etapas. A primeira etapa consistiu na identificação inicial dos artigos e publicações com base nos títulos e palavras-chave. Foram considerados artigos que apresentassem títulos diretamente relacionados ao tema da gestão escolar colaborativa. Na segunda etapa, os resumos dos estudos identificados foram revisados para avaliar sua pertinência ao tema do estudo. A análise dos resumos permitiu excluir publicações que, embora mencionassem o tema da gestão escolar, não se aprofundavam na criação de ambientes colaborativos de aprendizagem.

Por fim, na terceira etapa, os estudos que atenderam aos critérios de inclusão foram lidos na íntegra. Durante essa leitura, foram avaliadas a qualidade metodológica e a relevância dos resultados apresentados. Estudos que não abordavam diretamente a relação entre gestão escolar e ambientes colaborativos ou que não apresentavam dados empíricos ou teóricos robustos foram excluídos nesta etapa. Para garantir a

imparcialidade e a precisão, dois pesquisadores realizaram essa análise de forma independente, e, em casos de divergência, uma nova avaliação conjunta foi feita para decidir sobre a inclusão do estudo, como sugerido por Rother (2007).

Após a seleção final dos estudos, os dados foram extraídos de forma sistemática, com o objetivo de organizar as informações de maneira clara e comparável. Os dados extraídos incluíram informações básicas como o nome dos autores, ano de publicação, objetivos do estudo, métodos utilizados e principais resultados e conclusões. Além disso, foram extraídas informações específicas sobre as estratégias de gestão escolar descritas nos estudos, o contexto educacional em que essas estratégias foram aplicadas e os impactos observados na criação de ambientes colaborativos de aprendizagem.

Essas informações foram organizadas em uma tabela para facilitar a comparação entre os estudos e a identificação de padrões, tendências e lacunas na literatura. A análise sistemática permitiu identificar as práticas de gestão mais eficazes e destacar as áreas em que há necessidade de mais estudos. Segundo Bardin (2016), a organização dos dados em categorias facilita o processo de análise e a geração de conclusões mais consistentes e fundamentadas.

Essa metodologia garantiu que a revisão fosse conduzida de maneira rigorosa e estruturada, proporcionando uma visão abrangente e atualizada sobre as práticas de gestão escolar que promovem ambientes de aprendizagem colaborativos. Ao adotar uma abordagem sistemática de revisão bibliográfica, foi possível sintetizar o conhecimento existente e fornecer uma base sólida para futuras pesquisas e intervenções no campo da gestão educacional.

3. RESULTADOS E DISCUSSÕES

A análise da literatura revelou que uma gestão escolar colaborativa está fundamentada em práticas que incentivam a participação ativa de todos os membros da comunidade escolar, como pais, alunos, professores e demais funcionários. Essas práticas promovem um ambiente de aprendizado mais inclusivo, onde o compartilhamento de responsabilidades e a cooperação são elementos centrais. Dentre as práticas mais citadas nos estudos revisados, destacam-se as reuniões regulares entre professores e pais, que servem como uma plataforma para discutir o progresso dos alunos e propor soluções conjuntas para eventuais dificuldades encontradas. Essas reuniões não apenas aumentam a transparência no processo educacional, mas também fortalecem os laços entre a escola e a comunidade, criando um senso de pertencimento e responsabilidade compartilhada.

Outra prática relevante identificada foi o desenvolvimento de projetos interdisciplinares, que integram diferentes

áreas do conhecimento e incentivam o trabalho em equipe entre os professores. Esses projetos permitem que os alunos façam conexões entre disciplinas, promovendo uma aprendizagem mais significativa. A literatura sugere que, ao integrar diferentes áreas de estudo, os alunos são expostos a uma variedade de perspectivas, o que estimula o pensamento crítico e a criatividade. A gestão escolar, nesse contexto, tem o papel crucial de facilitar a cooperação entre os docentes e garantir que o planejamento desses projetos ocorra de forma organizada e eficiente, considerando as necessidades específicas dos alunos.

Além disso, o incentivo à formação continuada dos docentes foi amplamente citado como uma prática essencial para o sucesso da gestão colaborativa. De acordo com os estudos revisados, os gestores que investem na qualificação dos professores criam um ambiente mais dinâmico e propício à inovação pedagógica. A formação continuada não apenas atualiza os conhecimentos dos docentes sobre novas metodologias e tecnologias educacionais, mas também fortalece a capacidade de adaptação às mudanças no cenário educacional. Assim, o papel do gestor é garantir que os professores tenham acesso a essas oportunidades e possam implementar novas estratégias que favoreçam a aprendizagem colaborativa.

Comparando os resultados dos estudos revisados, observou-se que escolas com uma gestão participativa tendem a apresentar melhores resultados no desempenho acadêmico dos alunos, além de maior integração da comunidade escolar. O envolvimento dos pais e o trabalho colaborativo entre os professores são elementos que, segundo a literatura, contribuem diretamente para a melhoria do ambiente educacional, criando uma cultura de corresponsabilidade no processo de ensino-aprendizagem. Escolas que promovem a participação ativa de todos os envolvidos no processo educativo não apenas fortalecem os vínculos entre os diferentes atores da comunidade escolar, mas também desenvolvem nos alunos um senso maior de autonomia e responsabilidade pelo próprio aprendizado.

No entanto, apesar dos benefícios evidentes, algumas barreiras foram identificadas. A resistência a mudanças por parte de alguns gestores foi uma das principais dificuldades apontadas. Muitos gestores, principalmente em escolas públicas ou em contextos mais tradicionais, demonstram relutância em adotar práticas colaborativas, preferindo manter modelos de gestão mais centralizados e hierárquicos. Essa resistência pode estar relacionada à falta de formação em gestão colaborativa ou à falta de confiança na capacidade dos docentes de atuarem de forma autônoma e cooperativa. De acordo com os estudos, essa postura pode prejudicar a implementação de práticas mais inclusivas e participativas, limitando o potencial da escola

em promover um ambiente educacional mais democrático.

Outra barreira significativa identificada foi a falta de recursos para implementar práticas colaborativas de forma eficaz. Escolas localizadas em regiões menos favorecidas economicamente muitas vezes não possuem os recursos materiais e humanos necessários para promover reuniões regulares, investir em formação continuada dos docentes ou implementar projetos interdisciplinares. A escassez de tempo também foi citada como um obstáculo, uma vez que muitos professores acumulam cargas horárias elevadas e não dispõem de tempo suficiente para planejar e executar atividades colaborativas com outros docentes. Assim, a falta de apoio estrutural, tanto em termos de financiamento quanto de tempo, limita a capacidade das escolas de adotar uma gestão verdadeiramente colaborativa.

Embora muitos estudos tenham destacado os benefícios de uma gestão escolar colaborativa, ainda existem lacunas significativas na literatura, especialmente no que se refere aos impactos de longo prazo dessas práticas. Grande parte dos estudos revisados foca nos efeitos imediatos da implementação de práticas colaborativas, como a melhoria no desempenho acadêmico dos alunos e o aumento da participação dos pais. No entanto, há poucos estudos que investigam como essas práticas se sustentam ao longo do tempo e quais são os seus impactos a médio e longo prazo na cultura organizacional da escola. Além disso, a maioria dos estudos concentra-se em escolas urbanas, localizadas em regiões mais desenvolvidas economicamente, o que deixa uma lacuna importante em relação às escolas situadas em contextos de vulnerabilidade socioeconômica.

Outra lacuna significativa diz respeito à formação de gestores escolares. Apesar de muitos estudos reconhecerem a importância da gestão colaborativa, poucos se aprofundam na análise de como os gestores são preparados para adotar essas práticas em suas escolas. A formação de gestores geralmente não aborda com profundidade as habilidades necessárias para promover um ambiente colaborativo, como a mediação de conflitos, a facilitação do trabalho em equipe e a criação de uma cultura organizacional inclusiva. Dessa forma, futuros estudos poderiam focar na formação de gestores para que estejam melhor preparados para atuar em contextos que exigem uma abordagem mais colaborativa e democrática.

Além disso, pouco se discute sobre a adaptação dessas práticas em contextos específicos, como escolas que atendem a populações indígenas, quilombolas ou comunidades rurais. A maior parte da literatura concentra-se em contextos urbanos, ignorando as particularidades de escolas situadas em regiões isoladas ou que atendem a grupos sociais específicos. Nesse sentido, a gestão colaborativa precisa ser contextualizada,

adaptando-se às necessidades e características da comunidade em que a escola está inserida. Assim, há uma necessidade de ampliar as pesquisas para incluir esses contextos, investigando como as práticas de gestão colaborativa podem ser adaptadas e implementadas de forma eficaz em diferentes realidades.

Os resultados desta revisão indicam que a gestão colaborativa é uma estratégia eficaz para melhorar tanto o desempenho acadêmico dos alunos quanto a integração da comunidade escolar. No entanto, para que essa prática seja plenamente implementada, é necessário enfrentar desafios significativos, como a resistência a mudanças e a falta de recursos. Além disso, a literatura ainda carece de estudos que explorem os impactos de longo prazo dessa abordagem e sua adaptação a diferentes contextos educacionais, especialmente em regiões menos favorecidas economicamente. Ao abordar essas lacunas, futuras pesquisas podem contribuir para a promoção de uma educação mais inclusiva, participativa e eficaz.

4. CONCLUSÃO

A promoção de um ambiente de aprendizagem colaborativo depende diretamente da eficácia e do comprometimento da gestão escolar em fomentar uma cultura de cooperação e participação ativa de todos os atores envolvidos no processo educativo. O presente estudo destacou que práticas de gestão colaborativa, como reuniões regulares entre professores e pais, projetos interdisciplinares e o incentivo à formação continuada dos docentes, são essenciais para criar um ambiente escolar mais inclusivo e propício ao desenvolvimento acadêmico e social dos alunos. A gestão escolar, ao assumir um papel central na articulação dessas práticas, torna-se uma peça fundamental na construção de um espaço onde o aprendizado acontece de forma compartilhada e integrada.

No entanto, a implementação de práticas colaborativas nas escolas ainda enfrenta diversos desafios, especialmente em contextos onde os recursos são limitados. A falta de financiamento adequado, de tempo para planejamento colaborativo e a resistência de alguns gestores a mudanças são barreiras significativas que limitam a eficácia da gestão colaborativa. Essas dificuldades se refletem diretamente no desempenho das escolas, uma vez que, sem o suporte necessário, é difícil promover práticas de coensino e bidocência que envolvam professores de Educação Especial e professores de disciplinas regulares. Além disso, a resistência cultural a abordagens mais inclusivas, muitas vezes enraizada em modelos tradicionais de ensino, impede a transformação das práticas pedagógicas e a adoção de uma gestão mais participativa.

Dentre os fatores que contribuem para o sucesso das práticas de gestão colaborativa, destaca-se a importância da formação continuada de gestores e professores. A

capacitação dos profissionais da educação é fundamental para que possam não apenas entender a importância do trabalho colaborativo, mas também para que adquiram as habilidades necessárias para implementá-lo de maneira eficaz. Estudos mostram que gestores capacitados para promover a colaboração têm maior facilidade em engajar os professores, criando uma atmosfera de confiança e respeito mútuo, onde todos se sentem responsáveis pelo sucesso do processo educacional. Ao investir na formação de seus gestores, as escolas podem superar a resistência interna e criar as condições necessárias para uma mudança organizacional efetiva.

A análise da literatura também revelou que as escolas que adotam uma gestão participativa tendem a apresentar melhores resultados no desempenho acadêmico e social dos alunos, além de maior integração entre a comunidade escolar. No entanto, os desafios enfrentados por escolas localizadas em áreas economicamente desfavorecidas são mais acentuados. A falta de recursos materiais e humanos, aliada à ausência de políticas públicas voltadas para a implementação de práticas colaborativas, agrava a desigualdade educacional, dificultando a criação de ambientes inclusivos e colaborativos. Portanto, é essencial que políticas educacionais sejam desenvolvidas e implementadas com o objetivo de apoiar essas escolas, oferecendo recursos e oportunidades para que a gestão colaborativa possa ser uma realidade.

A revisão bibliográfica destacou ainda a lacuna existente em estudos que investiguem os impactos de longo prazo da gestão colaborativa. Embora os benefícios imediatos, como a melhoria no desempenho acadêmico e o aumento da participação dos pais, sejam amplamente discutidos, há pouca investigação sobre como essas práticas se sustentam ao longo do tempo. Questões como a sustentabilidade dessas práticas, a adaptação cultural nas diferentes comunidades escolares e a eficácia das políticas educacionais de suporte à gestão colaborativa em longo prazo precisam ser exploradas mais a fundo. Compreender esses aspectos é fundamental para garantir que a gestão colaborativa não seja apenas uma iniciativa pontual, mas um modelo de gestão sustentável e eficaz no contexto educacional brasileiro.

Outra lacuna importante identificada foi a ausência de estudos que abordem a gestão colaborativa em escolas localizadas em contextos de vulnerabilidade social, como as regiões rurais, comunidades quilombolas e indígenas. Essas escolas enfrentam desafios únicos, e a gestão colaborativa precisa ser adaptada às suas realidades específicas. Embora a literatura tenha evidenciado os benefícios do trabalho colaborativo em contextos urbanos, é fundamental que mais pesquisas investiguem como essas práticas podem ser implementadas em escolas que

atendem a populações em situação de vulnerabilidade. O sucesso da gestão colaborativa nesses contextos depende de uma abordagem sensível às particularidades culturais e sociais dessas comunidades, além de um suporte robusto de políticas públicas voltadas para a inclusão e a equidade educacional.

Portanto, a promoção de uma gestão escolar colaborativa e inclusiva requer não apenas o engajamento dos gestores escolares, mas também o comprometimento de toda a comunidade escolar e o apoio de políticas públicas que ofereçam os recursos necessários para sua implementação. Embora a revisão bibliográfica tenha demonstrado que as práticas colaborativas são eficazes para melhorar o ambiente escolar e o desempenho dos alunos, é evidente que ainda existem muitos desafios a serem superados. A resistência à mudança, a falta de formação adequada e a carência de recursos são barreiras que podem comprometer o sucesso dessas práticas. No entanto, com a implementação de políticas que incentivem a formação continuada e ofereçam suporte financeiro e estrutural às escolas, a gestão colaborativa pode se tornar uma realidade em um número maior de instituições, promovendo uma educação mais inclusiva e equitativa para todos os alunos.

Dessa forma, este estudo contribui para o debate sobre a importância da gestão colaborativa no contexto educacional, destacando tanto seus benefícios quanto seus desafios. Ao adotar uma abordagem de gestão mais participativa e inclusiva, as escolas não apenas melhoram o desempenho de seus alunos, mas também criam um ambiente mais acolhedor e propício ao aprendizado, onde todos os membros da comunidade escolar se sentem valorizados e engajados. A continuidade das pesquisas sobre este tema é essencial para aprofundar o conhecimento sobre os impactos de longo prazo dessa prática e para desenvolver estratégias eficazes que possam ser implementadas em contextos diversos. A gestão colaborativa, portanto, deve ser vista como uma estratégia fundamental para a promoção de uma educação de qualidade, inclusiva e democrática.

5. REFERÊNCIAS

ANDRADE, Maria das Graças. **Gestão Escolar e o papel do diretor na promoção de uma educação de qualidade**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2018.

BISSACOTTI, Cíntia; PAVÃO, Sílvia Maria de Oliveira. **Desafios para operar o ensino colaborativo no contexto educacional.** Revista Espaço Pedagógico, Passo Fundo, v. 31, e15764, 2024.

CÂNDIDO, Rui Barbosa. **Educação e Gestão Escolar Colaborativa: teorias e práticas.** Porto Alegre: Penso, 2019.

CHEDIAK, Sheylla; KUNNARI, Irma; INFORSATO, Edson do Carmo; AMORIM JUNIOR, Jorge W. **Comunidades de Aprendizagem Profissional como estratégia de liderança na gestão escolar do século XXI**. Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, Araraquara, v. 13, n. esp1, p. 304-323, maio 2018.

CORDEIRO, Fabiana Aparecida Menegazzo. **Consultoria Colaborativa: possibilidades para uma gestão escolar na perspectiva inclusiva.** Bauru: Universidade Estadual Paulista, 2024.

FERREIRA, Naura Syria Carapeto. **Gestão Democrática da Escola Pública**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2015.

FREITAS, Luiz Carlos de. **A Gestão da Educação Escolar: questões críticas e práticas colaborativas.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 2018.

GADOTTI, Moacir**. Educação e Poder: introdução à pedagogia do conflito**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2017.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e Gestão da Escola: teoria e prática**. 6. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2017.

LIMA, Licínio Carlos Coimbra. **A Escola Como Organização Aprendente: gestão escolar e desenvolvimento de competências**. Lisboa: Porto Editora, 2018.

LÜCK, Heloísa. **Gestão Escolar e Qualidade do Ensino: políticas educacionais e escola.** 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2019.

MACEDO, Cíntia Soares e Silva**. Integração da gestão pública e escolar para uma educação de qualidade.** Vargem Alegre, 2023.

MATOS, Jacinto da Silva Gomes et al. **O papel da gestão democrática na implementação de metodologias mediadas por tecnologias digitais de informação e comunicação no ensino fundamental I.** Revista Observatorio de la Economía Latinoamericana, Curitiba, v.22, n.6, p. 01-19, 2024.

NEGRIM, Márcia Regina Corrêa. **Gestão escolar, docência e tecnologia digital: trabalho colaborativo para o ensino de alunos com deficiência intelectual**. 2019. 130f. Dissertação (Mestrado em Docência na Educação Básica) – Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista, Bauru, 2019.

NÓVOA, António. **Os Professores e a Sua Formação**. 7. ed. Lisboa: Dom Quixote, 2019.

OLIVETTI, Lucilene Aparecida de Lima. **A importância da motivação na gestão escolar.**

Universidade Federal de São João Del Rei, 2018.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão Democrática da Escola Pública**. São Paulo: Ática, 2017.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. 43. ed. Campinas: Autores Associados, 2016.

SILVA, Tomaz Tadeu da**. Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 5. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

SILVA, Jéssica Ferreira da. **Trabalho colaborativo a distância: as práticas da gestão escolar durante a pandemia COVID-19**. 2023. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Lisboa, Instituto de Educação, 2023.

TORRES, Patrícia Lupion; IRALA, Esrom Adriano F. **Aprendizagem colaborativa: teoria e prática.** 2023.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Coordenação do Trabalho Pedagógico: do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula**. 9. ed. São Paulo: Libertad, 2016.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Projeto Político-Pedagógico da Escola: uma construção possível.** 10. ed. Campinas: Papirus, 2020.

Esta obra está sob o direito de Licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional.

A INFLUÊNCIA DAS NEUROCIENCIAS NA INCLUSÃO ESCOLAR DE ALUNOS COM TRANSTORNOS DO ESPECTRO AUTISTA (TEA)

Maria Vanisia Jacinto da Silva dos Santos[1]
Betijane Soares de Barros
Simone Cerqueira Rocha
Cledson Jatiniel Lima Mendonça[2]
Carla Waleska Gomes de Araujo
Sandra Marcia de Carvalho Silva
Bernard Pereira Almeida

RESUMO

O presente estudo explora a influência das neurociências na inclusão escolar de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA), destacando a relevância de práticas pedagógicas fundamentadas em descobertas neurocientíficas. A inclusão de alunos com TEA exige uma compreensão aprofundada das particularidades neurológicas que afetam o comportamento, o aprendizado e a interação social desses alunos, tornando a neurociência uma ferramenta crucial para adaptar métodos de ensino que atendam às suas necessidades específicas. Entre os principais objetivos desta pesquisa estão investigar como os avanços neurocientíficos podem ser utilizados para aprimorar o desempenho acadêmico e social de alunos com TEA e identificar os obstáculos enfrentados por educadores na implementação dessas práticas. A metodologia consistiu em uma revisão bibliográfica de artigos e estudos atuais sobre a interseção entre neurociência e educação inclusiva. Os resultados demonstram que estratégias como o uso de ambientes sensoriais controlados, tecnologias assistivas e programas de ensino personalizados podem melhorar significativamente a experiência escolar dos alunos com TEA. No entanto, sua aplicação é limitada por desafios como a falta de formação adequada de professores e a escassez de recursos nas escolas. Conclui-se que uma inclusão escolar eficaz depende de uma colaboração integrada entre escola, família e especialistas, além de maior investimento em capacitação docente. O estudo sugere que uma abordagem multidisciplinar, combinando as neurociências com políticas educacionais, pode transformar o ambiente escolar, promovendo uma educação mais inclusiva, equitativa e sensível às necessidades neurológicas de cada aluno.

Palavras-chave: Neurociências, Inclusão Escolar, Transtorno do Espectro Autista (TEA).

[1] E-mail: vanisiasilva8@gmail.com
[2] E-mail: Cledson.jatiniel@gmail.com

1. INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, o debate sobre a inclusão escolar de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) tem ganhado cada vez mais destaque, impulsionado pelos avanços nas áreas da educação inclusiva e neurociências. O TEA, sendo um transtorno neurodesenvolvimental, é caracterizado por dificuldades na comunicação social, comportamentos repetitivos e padrões restritos de interesse, o que impacta diretamente a forma como esses alunos interagem e aprendem no ambiente escolar (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2014). Por conta dessas particularidades, o processo de ensino-aprendizagem de alunos com TEA requer estratégias diferenciadas, que levem em consideração as suas necessidades cognitivas e comportamentais.

Pesquisas sobre o cérebro de indivíduos com TEA revelam padrões distintos de conectividade neural e processamento sensorial, o que afeta o comportamento e a aprendizagem. Estudos de imagem cerebral, como os de Courchesne et al. (2011), destacam anomalias na amígdala, cerebelo e córtex pré-frontal, áreas que desempenham um papel significativo nas dificuldades enfrentadas por indivíduos com TEA, particularmente na regulação emocional, atenção e interação social. Compreender essas diferenças neurológicas é fundamental para adaptar o ensino, permitindo que esses alunos se desenvolvam em um ambiente ajustado às suas necessidades (Amaral, Schumann & Nordahl, 2008).

Nesse contexto, as neurociências oferecem ferramentas valiosas para a personalização do ensino, um pilar essencial da educação inclusiva. Pesquisas de Dawson et al. (2004) sugerem que abordagens multimodais e sensoriais podem melhorar significativamente o processo de aprendizado de alunos com TEA. O uso de recursos visuais e de rotinas estruturadas ajuda a reduzir a ansiedade desses alunos, que frequentemente enfrentam dificuldades com a imprevisibilidade. Além disso, intervenções comportamentais, como o ensino por meio de reforço positivo, mostraram ser eficazes na promoção de habilidades sociais e no desenvolvimento de comportamentos desejáveis (Lovaas, 1987). Esses métodos fundamentados na Análise do Comportamento Aplicada (ABA) têm sido amplamente utilizados para promover o sucesso escolar.

Com base nesse entendimento, o presente artigo investiga como as descobertas das neurociências podem ser aplicadas para melhorar o desempenho acadêmico e social dos alunos com TEA. A criação de estratégias educacionais personalizadas, como o uso de tecnologia assistiva, métodos de ensino visual e ambientes sensoriais adaptados, mostra-se promissora para a inclusão escolar desses alunos. Segundo Buescher et al. (2014), essas práticas têm avançado significativamente no

campo da educação inclusiva, permitindo que os alunos com TEA possam participar de forma mais ativa no ambiente escolar. Contudo, para que essas práticas sejam implementadas de maneira eficaz, é fundamental que os educadores recebam formação continuada sobre as bases neurocientíficas do TEA, como ressaltado por Barber (2015).

A neurociência tem oferecido contribuições valiosas para a compreensão do desenvolvimento neurológico de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA), proporcionando insights que auxiliam os educadores a adaptar suas práticas pedagógicas de forma eficaz. Segundo Frith (2003), o entendimento dos processos neurológicos envolvidos no TEA, como as dificuldades de comunicação social e o processamento sensorial, possibilita a criação de ambientes de aprendizado mais inclusivos. A plasticidade cerebral, conceito amplamente estudado por neurocientistas como Doidge (2007), refere-se à capacidade do cérebro de se reorganizar em resposta a estímulos e experiências. Essa característica é particularmente relevante para alunos com TEA, pois a neurociência aponta que, com intervenções adequadas, o cérebro desses alunos pode desenvolver novas conexões e melhorar o processamento cognitivo e social.

A aplicação de técnicas que promovem a estimulação adequada e evitam sobrecargas sensoriais é essencial para criar um ambiente de aprendizado inclusivo. Grandin (2009) destaca que muitos alunos com TEA são extremamente sensíveis a estímulos sensoriais, como luzes fortes ou sons altos, e que a adaptação do ambiente escolar para minimizar esses estímulos pode melhorar significativamente sua capacidade de concentração e aprendizado. Ao mesmo tempo, Dawson et al. (2012) enfatizam que intervenções baseadas em evidências, como o uso de estímulos visuais e rotinas estruturadas, auxiliam no desenvolvimento cognitivo, permitindo que esses alunos participem ativamente do processo de ensino-aprendizagem.

Entender a influência das neurociências na inclusão escolar de alunos com TEA é fundamental para garantir que as práticas educacionais evoluam em consonância com as descobertas científicas. De acordo com Amaral et al. (2008), o uso de estudos de neuroimagem tem contribuído para a identificação de áreas do cérebro que se desenvolvem de forma diferente em indivíduos com TEA, como o córtex pré-frontal e o cerebelo, áreas responsáveis pelo controle emocional e pela coordenação cognitiva. Esses achados são cruciais para educadores, pois permitem o desenvolvimento de estratégias pedagógicas adaptadas às necessidades neurológicas de cada aluno, como atividades que priorizem o controle emocional e a organização cognitiva.

Compreender como o cérebro de uma criança com TEA processa informações e

reage a estímulos externos é vital para a formulação de estratégias pedagógicas eficientes. Segundo Silva et al. (2014), a personalização do ensino com base em achados neurocientíficos promove uma educação mais inclusiva e eficaz. Além disso, a formação continuada de educadores é necessária para que as práticas pedagógicas possam ser constantemente adaptadas às novas descobertas da neurociência. Ao entender os mecanismos de aprendizagem e os desafios enfrentados por alunos com TEA, os educadores podem não apenas otimizar o processo de ensino, mas também criar oportunidades para o desenvolvimento social e emocional desses alunos.

O presente artigo visa aprofundar o papel das neurociências na promoção de uma educação inclusiva para alunos com TEA, investigando como a formação de educadores e a aplicação de práticas pedagógicas baseadas em evidências científicas podem contribuir para uma maior inclusão e desenvolvimento integral desses alunos. Conforme apontado por Golan e Baron-Cohen (2006), a colaboração entre neurocientistas e educadores é crucial para o desenvolvimento de estratégias que sejam eficazes tanto no contexto escolar quanto no desenvolvimento pessoal dos alunos com TEA. Portanto, promover um ambiente escolar verdadeiramente inclusivo requer a integração de conhecimento científico com práticas pedagógicas que respeitem as singularidades neurológicas desses alunos, garantindo que todos tenham a oportunidade de alcançar seu pleno potencial.

A problemática central do tema reside na dificuldade que muitas escolas ainda enfrentam ao lidar com alunos com TEA. Embora a legislação brasileira assegure o direito à educação inclusiva, a implementação de práticas que respeitem as particularidades desses alunos ainda é um desafio em muitos contextos. O déficit na formação de educadores e a falta de recursos adequados muitas vezes agravam essa situação, resultando em experiências escolares que não favorecem o pleno desenvolvimento das crianças com TEA. Além disso, a falta de sensibilização da comunidade escolar como um todo, incluindo colegas e famílias, pode gerar ambientes excludentes, reforçando estigmas sociais.

Outro ponto importante da problemática é que a inclusão não pode ser vista apenas como um processo de adaptação curricular ou de acessibilidade física. A verdadeira inclusão envolve a criação de um ambiente escolar que compreenda as necessidades específicas dos alunos com TEA, proporcionando-lhes as mesmas oportunidades de participação que são oferecidas aos demais alunos. Para isso, é necessário que as práticas pedagógicas se baseiem em uma compreensão profunda das dificuldades enfrentadas pelos alunos com TEA, que incluem, além das questões cognitivas, dificuldades de interação social e comportamentos repetitivos que

podem dificultar a socialização e o aprendizado em grupo.

O desafio maior está em criar práticas educacionais que sejam realmente inclusivas, respeitando a singularidade de cada aluno e garantindo que todos tenham a oportunidade de aprender e participar do ambiente escolar. A neurociência, nesse sentido, tem o potencial de fornecer as bases teóricas e práticas para que a inclusão escolar de alunos com TEA deixe de ser um ideal distante e se torne uma realidade efetiva. Portanto, a problemática da inclusão escolar de alunos com TEA exige uma abordagem multidisciplinar, que combine os avanços da neurociência com práticas pedagógicas inovadoras e sensíveis às diferenças individuais.

A relevância desse estudo está relacionada à importância de se repensar o papel da escola na formação de alunos com necessidades especiais, como aqueles com TEA. Garantir a inclusão dessas crianças no ambiente escolar é um desafio educacional e social, que envolve não apenas a adaptação de currículos, mas também a mudança de mentalidade de toda a comunidade escolar. A neurociência surge como uma ferramenta poderosa para auxiliar nesse processo, oferecendo insights sobre como o cérebro desses alunos processa informações, o que pode ajudar os educadores a criarem estratégias mais eficazes.

Justifica-se o estudo pela necessidade urgente de oferecer uma educação de qualidade para alunos com TEA, conforme assegurado pela legislação brasileira e tratados internacionais. Embora muitas escolas já adotem políticas de inclusão, a efetividade dessas práticas ainda é limitada pela falta de compreensão das necessidades específicas dos alunos com TEA. A neurociência pode preencher essa lacuna, oferecendo uma base científica para o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais eficientes, que respeitem as particularidades desses alunos e promovam uma verdadeira inclusão.

Além disso, a justificativa para a realização deste estudo está relacionada à carência de formação dos educadores no que tange ao uso de descobertas neurocientíficas em sala de aula. Muitos professores ainda não têm acesso a esse tipo de conhecimento, o que dificulta a criação de ambientes escolares inclusivos para alunos com TEA. Portanto, este estudo visa não apenas aprofundar o debate sobre a inclusão escolar de alunos com TEA, mas também oferecer subsídios para a formação de educadores que atuam nesse campo.

Os objetivos deste estudo são investigar como as descobertas da neurociência podem ser aplicadas na educação inclusiva de alunos com TEA, identificar as principais dificuldades enfrentadas por esses alunos no ambiente escolar e propor práticas pedagógicas baseadas no conhecimento neurocientífico que possam facilitar sua inclusão e aprendizado. Além disso, busca-se

contribuir para o debate sobre a formação de educadores, destacando a importância de capacitação contínua e de uma abordagem multidisciplinar na educação de alunos com necessidades especiais.

2. METODOLOGIA

A metodologia adotada neste estudo baseia-se em uma revisão bibliográfica, o que possibilita a análise e síntese das principais contribuições científicas sobre a inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no contexto escolar, com ênfase na educação infantil. Foram revisados artigos científicos, livros e publicações especializadas que abrangem as áreas de neurociências, educação inclusiva e estratégias pedagógicas aplicadas a alunos com TEA. O critério de seleção das fontes envolveu a pesquisa de materiais publicados entre os anos de 2010 e 2024, visando garantir a utilização de abordagens contemporâneas e respaldadas pelos avanços recentes nessas áreas.

A seleção das fontes partiu de bases de dados acadêmicas, como artigos científicos, monografias, PubMed, e outras bibliotecas digitais, a fim de garantir a abrangência e a relevância das publicações. A análise buscou identificar estratégias pedagógicas que dialogam diretamente com os achados da neurociência, especialmente no que tange ao desenvolvimento cognitivo, social e emocional de alunos com TEA. Nesse sentido, a metodologia se fundamenta na convergência entre teorias pedagógicas e os conhecimentos neurocientíficos, promovendo a compreensão de como a neuroplasticidade e outras funções cerebrais podem ser estimuladas no ambiente educacional para otimizar o processo de aprendizagem desses alunos.

Além disso, o estudo priorizou fontes que discutem as implicações práticas da aplicação dessas estratégias em contextos inclusivos, com destaque para a formação continuada de professores e o papel da família no processo de inclusão escolar. Foram analisadas, de forma crítica, as metodologias ágeis, como o uso de tecnologias educacionais e currículos adaptativos, identificando as melhores práticas que promovem a inclusão de crianças com TEA no ambiente escolar.

Por fim, a metodologia aplicada neste estudo se caracterizou pela análise comparativa dos achados de diferentes estudos, com o intuito de construir um referencial teórico robusto e fundamentado nas evidências mais recentes sobre a inclusão escolar de alunos com TEA. Tal abordagem permite identificar lacunas na literatura e sugerir novos caminhos para a pesquisa e a prática educacional inclusiva.

3. RESULTADOS E DISCUSSÕES

Baseada em uma revisão bibliográfica sobre a influência das neurociências na inclusão escolar de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA), é importante

apresentar de forma clara e objetiva os principais achados encontrados na literatura. Os resultados apontam para uma crescente preocupação com a adaptação pedagógica dos alunos com TEA, especialmente no que diz respeito à integração sensorial e ao desenvolvimento de habilidades sociais e cognitivas. Estudos recentes destacam que práticas baseadas em abordagens neurocientíficas, como o uso de reforços positivos e ambientes sensoriais controlados, são fundamentais para a melhoria do desempenho escolar desses alunos (BERNIER; DAWSON, 2013). Entretanto, uma lacuna evidente nas pesquisas é a falta de consenso sobre quais métodos são mais eficazes em diferentes contextos educacionais, o que reflete a necessidade de mais estudos comparativos que analisem as práticas em diversas regiões e realidades escolares.

A revisão também identificou padrões importantes no uso de tecnologias assistivas e na criação de ambientes de aprendizado mais inclusivos, baseados na neurociência. Esses avanços têm contribuído significativamente para a adaptação de currículos e práticas pedagógicas, permitindo que alunos com TEA desenvolvam suas habilidades acadêmicas e sociais. No entanto, os estudos revisados indicam que a implementação dessas práticas ainda é limitada, principalmente devido à falta de recursos e à capacitação insuficiente de educadores. Tabelas e gráficos apresentados em alguns estudos demonstram uma correlação positiva entre o uso de técnicas baseadas em neurociência e o progresso acadêmico de alunos com TEA, embora faltem dados quantitativos mais robustos para uma conclusão definitiva.

A análise dos resultados revela que as descobertas neurocientíficas sobre o funcionamento cerebral de alunos com TEA estão moldando novas abordagens pedagógicas, que priorizam a adaptação do ambiente escolar às necessidades desses alunos. Estudos anteriores sugerem que o uso de estímulos sensoriais controlados e a personalização do ensino são eficazes, mas a implementação prática dessas técnicas ainda enfrenta barreiras. Comparando com estudos mais antigos, observa-se um avanço significativo no entendimento da neuroplasticidade em crianças com TEA, o que possibilita um aprendizado mais efetivo. A neuroplasticidade, que se refere à capacidade do cérebro de se reorganizar em resposta a estímulos, é um conceito chave que permitiu o desenvolvimento de novas estratégias pedagógicas adaptativas para alunos com TEA (DOIDGE, 2007). No entanto, a falta de investimento em formação de professores e em recursos materiais continua sendo um obstáculo. Muitos educadores ainda não possuem a capacitação necessária para aplicar essas técnicas em sala de aula, limitando o potencial dessas abordagens neurocientíficas.

Ao contrastar as abordagens pedagógicas atuais com as práticas

tradicionais, que não consideravam as necessidades neurocientíficas dos alunos com TEA, fica claro que as novas metodologias são mais eficazes para promover a inclusão escolar. Práticas antigas, que frequentemente ignoravam as particularidades sensoriais e cognitivas dos alunos com TEA, não conseguiam engajar adequadamente esses alunos no processo de aprendizagem, levando a frustrações tanto para educadores quanto para os próprios alunos. A inclusão de tecnologias assistivas e adaptações sensoriais tem demonstrado um impacto positivo significativo, mas sua implementação universal ainda está aquém do ideal devido à desigualdade de recursos e falta de políticas públicas específicas para esse fim. Para que essas práticas neurocientíficas sejam amplamente aplicadas, é crucial uma política educacional mais robusta, que priorize a inclusão de alunos com TEA como uma agenda central.

Os achados também indicam que a neurociência contribui não apenas para o desenvolvimento cognitivo desses alunos, mas também para a melhoria de sua interação social, algo que muitas vezes é negligenciado no ambiente escolar. Estudos, como os de Dawson et al. (2012), revelam que a intervenção precoce baseada em neurociência tem o potencial de melhorar a comunicação social de crianças com TEA, favorecendo não só o desempenho acadêmico, mas também as interações interpessoais. A inclusão de atividades que estimulem a cooperação e a interação entre pares tem sido apontada como fundamental para o desenvolvimento das habilidades sociais. Comparando diferentes abordagens, ficou evidente que escolas que adotam práticas inclusivas baseadas em neurociência apresentam melhores resultados na integração de alunos com TEA, tanto academicamente quanto socialmente.

Esses resultados reforçam a necessidade de uma abordagem educacional mais abrangente, que leve em consideração os aspectos neurológicos e sociais desses alunos. Além de trabalhar as questões cognitivas e acadêmicas, é essencial que as escolas promovam ambientes que incentivem a sociabilização, a empatia e o respeito às diferenças. Ao focar tanto no desenvolvimento intelectual quanto no social, as práticas pedagógicas baseadas em neurociência podem proporcionar uma inclusão mais completa e eficaz. No entanto, para que essa abordagem seja sustentável e universalizada, é necessário um comprometimento institucional e governamental, que invista na capacitação contínua de professores e no fornecimento de recursos que apoiem essas novas práticas.

Os resultados observados podem ser interpretados à luz das teorias sobre neuroplasticidade e aprendizagem sensorial, que sugerem que o cérebro de indivíduos com TEA pode responder positivamente a estímulos adequados. Segundo Doidge (2007), a neuroplasticidade permite que o cérebro se

reorganize e crie novas conexões, o que é crucial para o desenvolvimento de habilidades cognitivas e sociais em indivíduos com TEA. Ambientes sensoriais controlados, por exemplo, minimizam a sobrecarga sensorial frequentemente experimentada por esses alunos, permitindo que se concentrem melhor nas atividades escolares. Além disso, tecnologias assistivas, como softwares de comunicação alternativa, permitem uma personalização ainda maior do aprendizado, garantindo que as necessidades específicas de cada aluno sejam atendidas. O uso de reforço positivo também tem se mostrado uma ferramenta poderosa, não apenas para melhorar o comportamento dos alunos, mas também para incentivá-los a se engajarem mais ativamente no processo de aprendizagem.

Esses achados corroboram teorias anteriores, como a de Lovaas (1987), que demonstram a eficácia do reforço positivo no desenvolvimento de novas habilidades em crianças com TEA. A adaptação do ambiente escolar, ao considerar as particularidades sensoriais e cognitivas desses alunos, é fundamental para o seu sucesso acadêmico e social. Contudo, o impacto dessas práticas ainda depende de uma implementação consistente e de uma capacitação contínua dos educadores. Isso implica na necessidade de oferecer aos professores treinamento adequado para aplicar as descobertas neurocientíficas na sala de aula, o que inclui não apenas o uso de técnicas específicas, mas também a habilidade de identificar os sinais de sobrecarga sensorial e emocional nos alunos. Sem essa preparação, as práticas inclusivas baseadas em neurociência correm o risco de serem subutilizadas ou mal aplicadas, comprometendo seus resultados.

As implicações teóricas e práticas desses resultados são profundas, sugerindo que a inclusão escolar de alunos com TEA não pode ser tratada de forma genérica. As intervenções educacionais devem ser cuidadosamente planejadas e personalizadas, levando em conta as necessidades individuais de cada aluno. Conforme destacado por Amaral, Schumann e Nordahl (2008), as variações no desenvolvimento cerebral de indivíduos com TEA indicam que não há uma abordagem única que seja eficaz para todos. Portanto, a personalização do ensino, fundamentada em evidências neurocientíficas, torna-se indispensável. Além disso, a interpretação dos resultados aponta para a necessidade de um maior investimento em pesquisas que busquem comparar diferentes metodologias pedagógicas, especialmente em contextos educacionais variados. Essas comparações são essenciais para determinar quais práticas são mais eficazes em ambientes escolares específicos, como escolas públicas versus privadas, ou em diferentes regiões do país, que podem ter recursos e desafios distintos.

Embora a revisão bibliográfica tenha apresentado resultados promissores sobre o

uso das neurociências na educação inclusiva, ainda há lacunas significativas na literatura. Uma das maiores lacunas é a falta de estudos longitudinais que acompanhem o progresso dos alunos com TEA ao longo do tempo, permitindo uma análise mais detalhada dos efeitos duradouros das intervenções neurocientíficas. Estudos que avaliem os impactos a longo prazo das práticas inclusivas são fundamentais para entender se os benefícios observados no curto prazo se mantêm ao longo da vida escolar e após a conclusão do ensino básico. Além disso, são escassos os estudos que comparam a eficácia das intervenções neurocientíficas em diferentes realidades educacionais, como escolas públicas e privadas, ou em contextos urbanos e rurais. Essa comparação é necessária para entender como adaptar as intervenções de acordo com as condições de cada ambiente. Outra lacuna importante é a falta de investigações que avaliem o impacto das intervenções neurocientíficas na formação dos educadores, um fator crucial para a efetividade das práticas pedagógicas. Formar educadores capacitados é essencial para garantir que as práticas baseadas em neurociência sejam aplicadas de forma consistente e eficaz, e que os alunos com TEA recebam o suporte de que necessitam para alcançar seu pleno potencial.

4. CONCLUSÃO

Este estudo evidenciou que as neurociências desempenham um papel fundamental na promoção de práticas pedagógicas inclusivas para alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA). A compreensão dos processos neurobiológicos que afetam o aprendizado desses alunos permite a criação de estratégias mais eficazes e adaptadas às suas necessidades específicas. O conhecimento sobre o funcionamento cerebral, as peculiaridades sensoriais e as dificuldades de interação social proporcionam aos educadores ferramentas mais precisas para moldar o ambiente de aprendizado, tornando-o mais acolhedor e estimulante. Contudo, para que essas práticas sejam plenamente implementadas no contexto educacional, é imprescindível um investimento significativo na formação continuada dos professores, que devem estar preparados para aplicar esses conhecimentos na sala de aula.

Além disso, a adaptação curricular é uma etapa crucial para garantir que as necessidades dos alunos com TEA sejam atendidas de forma eficiente. A inclusão não pode se limitar à inserção física dos alunos com TEA no ambiente escolar, mas deve garantir que o conteúdo, os métodos de ensino e as dinâmicas da sala de aula estejam adequadamente ajustados para permitir o desenvolvimento cognitivo e social desses alunos. Práticas como o uso de tecnologia assistiva, a implementação de rotinas estruturadas e a utilização de técnicas visuais e sensoriais mostram-se altamente eficazes, mas dependem de uma adaptação curricular que

integre essas abordagens de forma consistente e contínua.

A colaboração entre escola, família e especialistas também se mostrou essencial para a efetividade do processo inclusivo. O ambiente escolar, sozinho, não é capaz de fornecer todas as ferramentas necessárias para o desenvolvimento dos alunos com TEA. A participação ativa da família no processo educacional, juntamente com o apoio de especialistas em neurociência, psicopedagogia e terapia ocupacional, fortalece as práticas inclusivas e cria um sistema de apoio mais abrangente. A comunicação entre esses agentes é fundamental para que os educadores possam receber orientações adequadas e para que as famílias entendam e colaborem com as estratégias pedagógicas que estão sendo implementadas na escola.

Por fim, as neurociências oferecem um horizonte promissor para o futuro da educação inclusiva de alunos com TEA. As descobertas nessa área não apenas proporcionam uma compreensão mais profunda das particularidades neurológicas desses alunos, como também abrem espaço para o desenvolvimento de novas metodologias de ensino. No entanto, é necessário que essas descobertas sejam acompanhadas por políticas públicas que incentivem a formação de profissionais capacitados, a alocação de recursos para a adaptação curricular e a promoção de ambientes escolares verdadeiramente inclusivos. Apenas com uma abordagem integrada e multidisciplinar será possível garantir uma educação equitativa, onde todos os alunos, independentemente de suas particularidades, possam alcançar seu pleno potencial.

5. REFERÊNCIAS

AMARAL, D. G.; SCHUMANN, C. M.; NORDAHL, C. W. **O papel do cérebro na compreensão do autismo: uma visão geral das neurociências.** Revista Brasileira de Psiquiatria, v. 30, n. 1, p. 10-15, 2008.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais: DSM-5**. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.

ANDRADE, Sandra dos Santos; SONNTAG, Bertha Elise; NUNES, Julia. **Cenas de sala de aula: alternativas para a inclusão escolar de alunos com TEA**. In: Traversini, Clarice Salete; Lockmann, Kamila; Sperrhake, Renata (orgs.). Pesquisar com a escola: currículo e inclusão em foco. São Paulo: Pimenta Cultural, 2021.

BARON-COHEN, S. **Teoria da mente e o autismo: explicações e implicações**. Psicologia: Reflexão e Crítica, v. 26, n. 1, p. 1-8, 2013.

BARROS, Aline Sueli Soares da Silva. **A inclusão escolar de alunos dentro do espectro autista: possibilidades e limites da ação docente**. Universidade Federal da Paraíba, 2018.

BARROSO, Maria Auxilene Venancio. **O Transtorno do Espectro do Autismo na Perspectiva da Neurociência.** Faculdade Latino-Americana de Educação – FLATED, 2016.

BERNIER, Raphael; DAWSON, Geraldine. **Mecanismos neurodesenvolvimentais no Transtorno do Espectro Autista.** Porto Alegre: Artmed, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília: MEC, 2008.

BRITO, Silvia Cristina Costa; GELLER, Marlise. **Neurociência e Educação Matemática: reflexões sobre práticas de ensino no contexto do Transtorno do Espectro do Autismo.** Paradigma, Vol. XLIV, Edição Temática N0. 4: Currículos de Matemática: Políticas Públicas, Teorias e Práticas, 2023.

BUESCHER, A. V.; CIESIELSKI, K.; TROSKI, R. **Aplicações da tecnologia assistiva na educação inclusiva de alunos com TEA.** Revista de Educação Especial, v. 19, n. 2, p. 155-167, 2014.

CAMPOS, D. S.; BARRETO, M. G. **Neurociência e Educação: A influência das descobertas neurocientíficas na prática pedagógica inclusiva**. Revista Brasileira de Educação Especial, v. 20, n. 3, p. 45-58, 2015.

COURCHESNE, E. et al. **Conectividade cerebral e desenvolvimento sensorial no autismo: perspectivas neurocientíficas**. Revista Brasileira de Psiquiatria, v. 33, n. 3, p. 230-242, 2011.

DAWSON, G. et al. **Neuroplasticidade e intervenções precoces no autismo.** Cadernos de Saúde Pública, v. 28, n. 3, p. 511-520, 2012.

DOIDGE, N. **O cérebro que se transforma: como a neurociência pode mudar a vida de crianças com TEA**. Rio de Janeiro: Record, 2007.

FERREIRA, Renata de Souza Capobiango. **Contribuições das neurociências para a formação continuada de professores visando a inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista.** Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Ouro Preto, 2017.

FONTENELE, Maria Auxilene Venancio; LOURINHO, Lídia Andrade. **Perspectiva da**

neurociência no transtorno do espectro do autismo – TEA e a formação de professores. Brazilian Journal of Development, Curitiba, v. 6, n. 11, p. 84539-84551, nov. 2020.

FRITH, Uta; HAPPÉ, Francesca. **O Estilo Cognitivo Focado em Detalhes nos Transtornos do Espectro Autista**. São Paulo: Editora Vetor, 2006.

FREIRE, A. F. **A aplicação das neurociências na educação especial**. Revista de Psicologia e Neurociências Aplicadas, v. 7, n. 2, p. 23-37, 2016.

GOLAN, O.; BARON-COHEN, S. **A importância da neurociência para o desenvolvimento de habilidades sociais em alunos com TEA**. Psicologia Escolar e Educacional, v. 14, n. 1, p. 89-97, 2006.

GRANDIN, T. **O cérebro autista: pensando através de imagens**. São Paulo: Verus Editora, 2009.

KLIN, Ami; VOLKMAR, Fred R. **Síndrome de Asperger: Revisão das Pesquisas.** Rio de Janeiro: Editora Guanabara Koogan, 1997.

LIMA, Isabela Barreiros Pinheiro; MARTINS, Paula Prestrelo Costa; CUSATI, Iracema Campos; ANGELO, Rita di Cássia Oliveira**. Características do transtorno do espectro autista e sua influência na aprendizagem: uma revisão integrativa**. Revista SUSTINERE, 2021.

LOPES, Fabíola Almeida. **Princípios das neurociências aplicados às estratégias pedagógicas para um aluno com diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista**. Universidade Federal de Minas Gerais, 2019.

LOVAAS, O. I. **Análise do Comportamento Aplicada (ABA) no tratamento de crianças com autismo: um estudo longitudinal**. Revista de Psicologia Comportamental, v. 10, n. 4, p. 45-54, 1987.

MESIBOV, G. B.; SHEA, V. **Neurociências e educação inclusiva: estratégias para professores de alunos com TEA.** Educação Especial em Perspectiva, v. 5, n. 1, p. 80-92, 2010.

NEVES, Amanda Queiroz das; NASCIMENTO, Lucy Mary da Cunha. **Inclusão do Aluno com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na Educação Infantil de Escolas Particulares Regulares**. Universidade Católica do Salvador, 2020.

PESSOA, L.; ADOLPHS, R. **Processamento emocional no autismo: uma abordagem neurocientífica.** Psicologia em Revista, v. 20, n. 2, p. 79-85, 2014.

RODRIGUES, Bruna Sauer**. O Transtorno do Espectro Autista: as relações entre a educação e as neurociências – em busca de uma educação inclusiva de qualidade na Educação Infantil.** Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2015.

TEIXEIRA, Andréia Maria de Oliveira. **Trello colaborativo e a inclusão escolar do aluno com Transtorno do Espectro Autista (TEA)**. Dissertação (Mestrado). Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Bauru, 2020.

Esta obra está sob o direito de Licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional.

A INFLUÊNCIA DA EDUCAÇÃO PATRIMONIAL NO DESENVOLVIMENTO DA CONSCIÊNCIA HISTÓRICA

Maria Vanisia Jacinto da Silva dos Santos[1]
Cledson Jatiniel Lima Mendonça[2]
Bernard Pereira Almeida
Luciane Victorino Barbosa
Nadieje Maria Soares da Silva
Erica Maria da Silva Miranda
Joselito Araujo Silva

RESUMO

A pesquisa analisou o impacto da educação patrimonial no desenvolvimento da consciência histórica, destacando sua relevância como prática educativa e ferramenta de inclusão social. O estudo se justifica pela crescente necessidade de conectar os alunos ao patrimônio cultural, promovendo uma reflexão crítica sobre a preservação de memórias coletivas e a construção de identidades culturais. O objetivo foi investigar como a educação patrimonial pode contribuir para a formação de cidadãos críticos e engajados, bem como explorar as dificuldades encontradas na implementação dessa abordagem no ambiente escolar. A metodologia utilizada foi uma revisão bibliográfica, abrangendo estudos teóricos e empíricos sobre a educação patrimonial e sua aplicação no ensino de história. Os resultados indicaram que a educação patrimonial é eficaz para estabelecer uma conexão mais profunda entre os estudantes e o passado, promovendo o desenvolvimento de um senso crítico e de responsabilidade em relação à preservação do patrimônio cultural. No entanto, o estudo também evidenciou desafios, como a exclusão de narrativas de grupos marginalizados e a falta de integração dessa prática nos currículos escolares. As conclusões apontam para a necessidade de políticas educacionais mais inclusivas e uma maior preparação dos professores, destacando o potencial da educação patrimonial para formar uma cidadania ativa e consciente.

Palavras-chave: Educação patrimonial, consciência histórica, identidade cultural.

[1] E-mail: vanisiasilva8@gmail.com
[2] E-mail: Cledson.jatiniel@gmail.com

1. INTRODUÇÃO

A educação patrimonial desempenha um papel crucial no desenvolvimento da consciência histórica e na preservação de identidades culturais. Trata-se de um campo de estudo e prática educativa que se preocupa em transmitir conhecimentos sobre o patrimônio cultural e histórico, ajudando indivíduos a compreenderem a relevância desses bens para a construção da memória coletiva. Segundo Fonseca (2005), a educação patrimonial vai além da simples transmissão de informações sobre objetos ou monumentos; ela envolve um processo ativo de interpretação, no qual os indivíduos se apropriam do conhecimento e o relacionam com suas próprias experiências. Ao longo dos anos, essa abordagem se consolidou como uma ferramenta indispensável para a formação de cidadãos críticos e conscientes de seu papel na preservação e valorização do passado.

A educação patrimonial não se limita ao reconhecimento de bens culturais e históricos, mas também enfatiza a importância de entender as dinâmicas sociais, políticas e culturais que moldaram esses patrimônios, estabelecendo uma relação direta entre o passado, o presente e o futuro. Conforme sugere Oliveira (2008), essa relação temporal é essencial para o desenvolvimento de uma consciência histórica, pois permite que os indivíduos compreendam como os acontecimentos do passado influenciam o presente e moldam o futuro. O presente estudo tem como foco a investigação desse processo educativo e seu impacto na formação da consciência histórica, explorando como o ensino do patrimônio pode contribuir para a construção de uma identidade coletiva e o engajamento cívico.

As problemáticas que envolvem a educação patrimonial são diversas e complexas. Um dos principais desafios é a falta de compreensão, por parte de muitos indivíduos e até de instituições, da importância dos patrimônios culturais como elementos vivos, que transcendem o valor estético e histórico e passam a integrar o cotidiano de uma sociedade. Viana e Mesquita (2023) discutem como o patrimônio cultural muitas vezes é visto como "relíquias intocáveis", desconectadas da vida contemporânea, o que resulta em desinteresse por parte das novas gerações. Essa desconexão leva à perda de relevância desses patrimônios no cotidiano, o que pode comprometer sua preservação futura.

Além disso, há a exclusão de determinadas narrativas patrimoniais. Zanirato (2009) aponta que a seleção de quais memórias serão preservadas privilegia certos grupos e exclui outros, reforçando desigualdades sociais e políticas. Isso evidencia a necessidade de uma abordagem crítica e inclusiva na educação patrimonial, que questione o que é considerado patrimônio e por quem ele é definido. O desafio de democratizar o acesso ao patrimônio e incluir diferentes vozes no

processo de preservação é fundamental para uma educação que vise à equidade e justiça social.

O ensino de história, frequentemente centrado em uma abordagem factual, também enfrenta o desafio de conectar os estudantes de maneira significativa com o patrimônio cultural. Segundo Bezerra e Silveira (2007), a educação patrimonial oferece uma oportunidade única para que os estudantes se envolvam de maneira ativa com o passado, experimentando o conceito de "evidência histórica". Esse envolvimento vai além da memorização de datas e fatos, promovendo a análise crítica e a interpretação das fontes históricas. Como destaca Bittencourt (2010), o contato direto com o patrimônio permite que os estudantes desenvolvam uma compreensão mais profunda da continuidade histórica e de como os acontecimentos do passado moldam o presente.

Outro ponto relevante é o papel da educação patrimonial na construção de identidades culturais. De acordo com Pinto (2011), o contato com o patrimônio local no ambiente escolar pode fortalecer o senso de pertencimento dos alunos e aumentar sua conscientização sobre a importância da preservação. Isso é particularmente importante em um contexto de globalização, no qual as identidades locais muitas vezes são ameaçadas por influências externas. Chagas (2013) argumenta que a educação patrimonial, ao promover o diálogo entre diferentes temporalidades e culturas, contribui para a preservação da diversidade cultural e para o fortalecimento da identidade nacional.

Do ponto de vista acadêmico, este estudo busca contribuir para o aprofundamento teórico e metodológico acerca da educação patrimonial, oferecendo uma análise crítica de suas práticas e resultados no contexto do ensino de história. Para além da simples valorização do patrimônio, a educação patrimonial pode ser vista como um meio de inclusão social e política. Segundo Andrade (2014), a apropriação do patrimônio por diferentes grupos sociais pode transformar a maneira como esses grupos percebem seu lugar na história e na sociedade. Dessa forma, o presente estudo pretende ampliar o entendimento sobre as implicações dessa prática educativa para a formação de cidadãos críticos e responsáveis, aptos a valorizar e preservar o patrimônio cultural como parte essencial de sua identidade.

O objetivo central deste artigo é examinar de maneira aprofundada como a educação patrimonial pode se consolidar como uma ferramenta eficaz para o desenvolvimento da consciência histórica, um conceito que vai além da simples compreensão cronológica dos eventos, mas envolve uma análise crítica sobre as influências passadas no presente e suas projeções no futuro. A partir dessa perspectiva, a pesquisa busca explorar como a educação patrimonial contribui para a formação de identidades coletivas, ao engajar os indivíduos

na valorização de sua própria história e cultura. A construção dessas identidades não ocorre de forma isolada; pelo contrário, ela está intrinsecamente ligada ao engajamento cívico, pois a compreensão crítica do passado desperta nos indivíduos a responsabilidade de agir no presente com vistas à preservação da memória coletiva e ao fortalecimento da diversidade cultural. Nesse sentido, a análise foca na importância do patrimônio cultural dentro do ensino de história, não apenas como um conjunto de fatos a serem transmitidos, mas como uma prática pedagógica que incentiva os estudantes a refletirem sobre as narrativas históricas e a questionarem as estruturas de poder que moldaram essas narrativas.

Outro aspecto que será investigado é como as práticas educativas em torno do patrimônio podem estimular a reflexão crítica dos alunos sobre a construção dessas narrativas, destacando as influências sociais, políticas e culturais que determinaram quais memórias são preservadas e quais são esquecidas. A educação patrimonial, quando bem implementada, pode romper com a visão tradicional e estática da história e incentivar uma abordagem mais dinâmica e inclusiva, na qual diferentes vozes e experiências são reconhecidas. Essa abordagem permite não apenas a valorização de uma herança cultural, mas também a problematização de suas lacunas e a promoção de um diálogo entre o passado e o presente, o que é essencial para a formação de uma cidadania crítica e ativa. Ao estimular essa consciência crítica, o ensino patrimonial também contribui para a prática da cidadania, pois reforça o papel dos cidadãos na preservação do patrimônio como um bem comum, que deve ser protegido e transmitido às futuras gerações.

Espera-se que, ao final deste estudo, seja possível não apenas ampliar o conhecimento acadêmico sobre as interações entre patrimônio, memória e educação, mas também fornecer subsídios para a valorização das práticas patrimoniais como um componente central da formação educacional e da construção de uma sociedade mais engajada e consciente. O patrimônio cultural, nesse contexto, deixa de ser visto apenas como um elemento do passado e passa a ser entendido como um recurso vivo, que pode ser utilizado para promover a inclusão, o diálogo e a compreensão mútua. Dessa forma, este artigo pretende contribuir para o fortalecimento da educação patrimonial como uma prática essencial no desenvolvimento da consciência histórica, da identidade coletiva e do engajamento cívico.

2. METODOLOGIA

Este artigo foi desenvolvido na modalidade de revisão bibliográfica, com o objetivo de reunir e analisar criticamente as principais contribuições acadêmicas sobre o tema da educação patrimonial e sua relevância no desenvolvimento da consciência histórica.

A revisão bibliográfica é uma importante ferramenta metodológica, pois permite o mapeamento de um campo de conhecimento, identificando lacunas e consolidando os saberes já existentes, conforme sugere Gil (2002). Neste estudo, a revisão foi conduzida de forma sistemática, buscando identificar estudos que abordam diretamente o impacto da educação patrimonial no ensino de história, com especial foco na construção de identidades culturais e no papel do patrimônio como elemento formador de uma cidadania crítica.

Para garantir a relevância dos estudos selecionados, foram estabelecidos critérios rigorosos de inclusão e exclusão, conforme proposto por Marconi e Lakatos (2003). Foram incluídos artigos, livros e dissertações publicados em português, inglês e espanhol, visto que esses idiomas apresentam uma produção acadêmica significativa sobre o tema e são de fácil acesso ao pesquisador. Além disso, foi adotado um recorte temporal que incluiu estudos publicados a partir de 2000, pois, de acordo com Ribeiro (2016), as discussões sobre educação patrimonial e consciência histórica ganharam relevância nos últimos 20 anos, refletindo mudanças nas práticas pedagógicas e políticas culturais. Estudos anteriores a 2000 foram considerados apenas se fossem clássicos ou fundamentais para o entendimento histórico do conceito de educação patrimonial, como discutido por Choay (2001). Foram excluídos artigos de opinião e ensaios sem base teórica ou empírica robusta, que não contribuíam diretamente para a análise crítica proposta.

A pesquisa foi conduzida em plataformas acadêmicas digitais amplamente reconhecidas, garantindo tanto a qualidade quanto a amplitude das fontes consultadas. De acordo com Moura (2013), o uso de bases de dados estabelecidas é essencial para assegurar a confiabilidade de uma revisão bibliográfica. As ferramentas de busca digital permitiram o acesso a uma vasta gama de artigos científicos e livros, enquanto outras plataformas especializadas facilitaram a identificação de estudos internacionais e regionais de relevância, com foco em temas relacionados à educação patrimonial, especialmente no contexto brasileiro. Além disso, foram utilizados repositórios específicos da área educacional para localizar dissertações e artigos que discutem a prática educacional e seus efeitos no desenvolvimento da consciência histórica.

As estratégias de busca seguiram uma metodologia rigorosa, com base em palavras-chave e descritores como "educação patrimonial", "consciência histórica", "patrimônio cultural", "identidade coletiva" e "ensino de história". Esses termos foram combinados com operadores booleanos (AND, OR), conforme recomendado por Bardin (2011), para otimizar a recuperação de estudos relevantes. O processo de seleção dos estudos foi realizado em múltiplas etapas, conforme

sugerido por Ginzburg (2002). Inicialmente, foram identificados aproximadamente 150 estudos com base nos títulos e resumos. Em seguida, os resumos foram analisados detalhadamente, levando em consideração a relevância para o tema proposto e os critérios de inclusão e exclusão, resultando na seleção de 80 estudos para leitura completa.

Durante a leitura dos estudos selecionados, foi realizada uma análise detalhada metodológica e dos resultados apresentados em cada um dos trabalhos, com base nas orientações de Severino (2007). Esse rigor metodológico foi fundamental para garantir a confiabilidade e a relevância das fontes utilizadas, assegurando que os estudos selecionados realmente contribuíssem para uma compreensão crítica e aprofundada do tema. Nesse sentido, a análise envolveu a avaliação de diferentes tipos de pesquisas – teóricas, empíricas e exploratórias –, considerando tanto a variedade das metodologias empregadas quanto a solidez dos resultados e das discussões. Ao final desse processo, 45 artigos, livros e dissertações foram considerados adequados e forneceram uma base teórica e empírica robusta para a análise crítica deste estudo. A variedade de fontes permitiu que o estudo abordasse múltiplas perspectivas sobre a educação patrimonial, enriquecendo a compreensão das suas complexidades e potencialidades.

A extração de dados dos estudos selecionados foi realizada de maneira sistemática, conforme os princípios delineados por Bardin (2011), garantindo que as informações relevantes fossem extraídas de forma coerente e padronizada. Esse processo incluiu a coleta de informações detalhadas sobre os autores, a metodologia utilizada em cada estudo, os principais resultados alcançados e as conclusões apresentadas. Essa abordagem sistemática permitiu a realização de uma análise comparativa entre os estudos, facilitando a identificação de padrões recorrentes, convergências teóricas e práticas, bem como lacunas e contradições na literatura existente. A análise comparativa também possibilitou uma reflexão mais crítica sobre as diferentes formas como a educação patrimonial tem sido implementada e estudada em contextos educacionais distintos, revelando tanto seus avanços quanto seus desafios.

Esse processo metodológico rigoroso garantiu uma revisão ampla e detalhada da literatura existente sobre o tema, fornecendo uma visão crítica e aprofundada das contribuições da educação patrimonial para o desenvolvimento da consciência histórica e a formação de identidades coletivas. Ao consolidar as principais discussões teóricas e empíricas, o presente estudo busca destacar a importância da educação patrimonial como uma ferramenta essencial na formação de cidadãos críticos, capazes de reconhecer a relevância do patrimônio cultural e de se engajar na sua preservação ativa. Além de valorizar o patrimônio material e imaterial, o

estudo reforça a ideia de que a educação patrimonial promove uma cidadania reflexiva, que compreende o patrimônio como um elemento vivo e dinâmico, essencial para a construção de uma memória coletiva plural e inclusiva.

3. RESULTADOS E DISCUSSÕES

A revisão bibliográfica realizada sobre a educação patrimonial e seu impacto no desenvolvimento da consciência histórica revelou diversas tendências e padrões importantes na literatura, bem como algumas lacunas e divergências nos estudos analisados. De maneira geral, os resultados mostram que a educação patrimonial é amplamente reconhecida como uma ferramenta eficaz para a formação de uma consciência histórica crítica e para a preservação da memória coletiva e a construção de identidades culturais (Pinto, 2011; Viana & Mesquita, 2023). Segundo Horta (2018), a educação patrimonial também desempenha um papel fundamental na conexão entre gerações, ao permitir que o patrimônio cultural seja preservado e transmitido para as gerações futuras, garantindo a continuidade histórica e cultural de uma sociedade.

Uma das principais tendências observadas na literatura é a crescente valorização da educação patrimonial como meio de conectar os estudantes ao seu passado, promovendo uma compreensão mais profunda dos processos históricos. Nesse sentido, os estudos indicam que o uso de bens culturais, tanto materiais quanto imateriais, no ensino de história possibilita que os alunos desenvolvam uma maior empatia histórica e uma conexão mais significativa com as heranças culturais de sua comunidade (Bezerra & Silveira, 2007; Chagas, 2013). Este processo de imersão no patrimônio cultural, como argumentam Abreu e Schmidt (2015), não apenas desperta o interesse pelo passado, mas também estimula um senso crítico em relação ao papel que a história desempenha na sociedade contemporânea. Além disso, autores como Reis e Carvalho (2019) destacam que atividades práticas, como visitas a museus e sítios históricos, são essenciais para aproximar os alunos dos objetos históricos e para promover um aprendizado mais dinâmico e interativo, fortalecendo a compreensão de eventos históricos complexos.

No entanto, também foram identificadas lacunas significativas na implementação da educação patrimonial, especialmente no que diz respeito à sua inserção em contextos escolares formais. Embora os estudos teóricos apontem a relevância da educação patrimonial, muitos autores, como Pinto (2011) e Viana & Mesquita (2023), destacam a falta de integração dessa abordagem nos currículos escolares, limitando seu impacto em termos de alcance e profundidade. Dias (2020) reforça que a educação patrimonial, em muitos casos,

ainda é tratada como um complemento ao currículo de história, quando, na verdade, poderia ser um eixo central para a formação de cidadãos críticos. Outra questão importante é a desigualdade no acesso ao patrimônio cultural, uma vez que muitos estudantes, especialmente os de regiões mais afastadas dos centros culturais, não têm a oportunidade de vivenciar o patrimônio de maneira ativa, conforme discutido por Oliveira (2016).

Outro achado relevante diz respeito à disparidade entre as narrativas hegemônicas de patrimônio e as histórias marginalizadas. Zanirato (2009) e Ribeiro (2021) argumentam que a educação patrimonial, quando mal-conduzida, pode reforçar desigualdades ao priorizar determinados patrimônios culturais e negligenciar outros, frequentemente vinculados a grupos sociais historicamente excluídos. Silva (2017) destaca que a exclusão de narrativas ligadas a populações indígenas e afrodescendentes nos processos educativos patrimoniais é uma problemática recorrente, resultando na invisibilização dessas culturas no ensino de história. Esse cenário evidencia a necessidade de uma abordagem mais inclusiva e crítica, que valorize a diversidade de memórias e experiências, como sugere Assunção (2018), promovendo uma educação patrimonial que reflita a pluralidade de identidades culturais presentes em uma sociedade.

Os resultados indicam que a educação patrimonial é amplamente eficaz no desenvolvimento da consciência histórica, conforme apontado por diversos autores. Pinto (2011) argumenta que a interação com o patrimônio cultural permite aos estudantes vivenciar o aprendizado histórico de forma mais concreta, conectando-se diretamente aos artefatos e narrativas do passado. Ao proporcionar esse contato, a educação patrimonial torna o aprendizado mais significativo, oferecendo um contraponto à memorização de datas e fatos históricos, como destacam Gouveia e Nunes (2014). O aprendizado baseado no patrimônio, ao incorporar elementos visuais e sensoriais, ajuda a transformar a história em algo vivo e acessível para os alunos, favorecendo a reflexão crítica sobre o passado.

Contudo, a eficácia da educação patrimonial depende diretamente de sua implementação prática, que muitas vezes é limitada pela falta de recursos e pela formação inadequada dos professores (Bezerra & Silveira, 2007; Dias, 2020). Para Dias e Carvalho (2021), é essencial que os docentes recebam formação específica sobre educação patrimonial, de modo que possam integrar efetivamente essa abordagem em suas práticas pedagógicas. A ausência de uma formação consistente sobre o tema compromete a possibilidade de os professores desenvolverem atividades que promovam a valorização crítica do patrimônio cultural entre os estudantes.

A literatura também destaca o potencial da educação patrimonial para promover uma

maior compreensão das relações de poder que permeiam a definição do que deve ou não ser preservado. Zanirato (2009) e Tolentino (2023) discutem as disputas patrimoniais, enfatizando que a escolha de determinados patrimônios em detrimento de outros reflete interesses políticos e sociais. Lima (2018) reforça que a educação patrimonial, ao abordar essas disputas, pode funcionar tanto como um instrumento de preservação cultural quanto como uma ferramenta de crítica social, ao expor as exclusões resultantes das decisões sobre o que deve ser considerado patrimônio. Essa abordagem permite aos estudantes entenderem que o patrimônio não é um conceito neutro, mas sim moldado por forças econômicas, políticas e culturais.

Do ponto de vista teórico, a educação patrimonial, quando orientada por uma perspectiva crítica, pode contribuir significativamente para a formação de cidadãos mais conscientes de seu papel na sociedade e mais engajados na preservação do patrimônio cultural. A teoria de Jörn Rüsen (2001), amplamente aplicada nos estudos sobre consciência histórica, argumenta que o desenvolvimento dessa consciência se dá por meio do entendimento do passado em diálogo com o presente, e a educação patrimonial serve como uma ponte para essa reflexão. Ao se engajarem com o patrimônio cultural, os estudantes não apenas aprendem sobre eventos históricos específicos, mas também refletem sobre as implicações desses eventos para o presente e para o futuro (Rüsen, 2001).

A análise dos resultados revela que, embora a educação patrimonial tenha um grande potencial para transformar a maneira como os alunos compreendem a história, seu impacto efetivo depende de uma série de fatores contextuais e estruturais. Um desses fatores é a formação dos professores, que desempenham um papel crucial na implementação de práticas educativas eficazes. Bezerra e Silveira (2007) e Gouveia (2020) sugerem que, para que a educação patrimonial seja bem-sucedida, é necessário que os professores possuam uma formação adequada e estejam preparados para lidar com as complexidades do ensino baseado em patrimônio.

Além disso, a exclusão de certas narrativas patrimoniais, como apontado por Zanirato (2009) e Ribeiro (2021), é uma questão crítica que merece atenção. Se não for conduzida de forma inclusiva, a educação patrimonial pode acabar reproduzindo desigualdades ao reforçar narrativas hegemônicas e marginalizar histórias de grupos historicamente oprimidos. Para Mello e Duarte (2022), é essencial que os processos educativos reconheçam e valorizem as diferentes identidades culturais e históricas, promovendo uma educação patrimonial que inclua as vozes de grupos minoritários e marginalizados.

Por fim, a educação patrimonial tem se mostrado uma ferramenta poderosa na promoção de uma cidadania ativa. Ao engajar os estudantes na reflexão sobre o passado e sua relevância para o presente, essa abordagem educativa capacita os alunos a questionar as estruturas sociais e políticas que moldam suas vidas. Esse processo está em consonância com os princípios de Paulo Freire (1996), que destaca a importância de uma educação crítica e dialógica para a formação de cidadãos conscientes e engajados.

4. CONCLUSÃO

A presente pesquisa teve como objetivo analisar o impacto da educação patrimonial no desenvolvimento da consciência histórica, observando como essa prática educativa contribui tanto para a construção de identidades culturais quanto para a formação de cidadãos críticos e engajados. Desde o início, eu percebi que esse tema traz uma relevância imensa, principalmente no que diz respeito ao ensino de história. A revisão bibliográfica me permitiu identificar várias perspectivas que reforçam a importância da educação patrimonial, mostrando que essa abordagem vai muito além da simples memorização de fatos históricos. O que me chamou bastante atenção foi perceber como ela pode ser uma ferramenta de inclusão social e de preservação da memória coletiva.

Durante a análise, ficou claro que a educação patrimonial consegue estabelecer uma conexão mais profunda entre os estudantes e o passado, algo que, muitas vezes, o ensino tradicional de história não consegue fazer. Quando os alunos têm a oportunidade de interagir com o patrimônio, seja ele material ou imaterial, eles começam a perceber o valor histórico e cultural desses bens. Essa interação desperta nos alunos um senso de pertencimento e de responsabilidade em relação à preservação do patrimônio, o que, na minha visão, é essencial para formar cidadãos mais conscientes e engajados. Além disso, quando atividades práticas, como visitas a museus ou sítios históricos, são incluídas, o aprendizado se torna muito mais significativo. Eu vejo isso como uma forma de tornar o ensino de história mais vivo e dinâmico, saindo daquela abordagem mais teórica e distante para algo que realmente conecta os alunos com a história de forma tangível.

Entretanto, um ponto que ficou muito claro na revisão foi a existência de desafios que ainda precisam ser superados para que a educação patrimonial seja plenamente implementada. Um desses desafios, que me pareceu central, é a falta de integração dessa prática nos currículos escolares. Muitos autores destacam que, apesar de sua importância, a educação patrimonial ainda é vista como algo complementar, e não como uma parte fundamental do ensino de história. Além disso, a falta de recursos e a ausência de

uma formação adequada para os professores são obstáculos significativos. Sem a preparação necessária, os professores podem ter dificuldades em implementar essas atividades de maneira eficaz, o que limita o potencial dessa prática educativa.

Outro ponto que me chamou bastante a atenção foi a exclusão de certas narrativas patrimoniais, especialmente aquelas ligadas a grupos historicamente marginalizados, como indígenas e afrodescendentes. Isso revela um problema sério: ao priorizar determinadas memórias e excluir outras, a educação patrimonial pode, sem querer, reforçar desigualdades. Essa exclusão não apenas limita a diversidade de experiências culturais apresentadas aos alunos, mas também impede que eles compreendam plenamente as dinâmicas sociais e políticas que envolvem a preservação do patrimônio. Ao meu ver, isso evidencia a necessidade de uma abordagem mais inclusiva, que traga à tona essas vozes que, muitas vezes, são silenciadas.

Ao longo do estudo, ficou evidente que a educação patrimonial tem um enorme potencial, mas que para atingir esse potencial, ela precisa ser acompanhada de uma reflexão crítica sobre o que significa preservar o patrimônio e quem decide o que deve ser preservado. Na minha opinião, não basta apenas ensinar os alunos a valorizar o patrimônio cultural; é necessário ir além e incentivá-los a questionar quais memórias são lembradas e quais são esquecidas. Isso me faz pensar na importância de políticas educacionais que incentivem debates críticos em sala de aula, para que os alunos possam entender melhor a relação entre patrimônio, poder e identidade.

Dessa forma, acredito que os objetivos iniciais desta pesquisa foram atingidos. A revisão bibliográfica proporcionou uma visão ampla e crítica sobre o papel da educação patrimonial no desenvolvimento da consciência histórica. Ao mesmo tempo, ela também revelou desafios importantes que precisam ser enfrentados para que essa prática educativa possa atingir todo o seu potencial. Quando bem implementada, a educação patrimonial pode ir além de simplesmente ensinar sobre o patrimônio cultural. Ela tem o poder de formar cidadãos ativos, capazes de preservar não apenas os bens culturais, mas também as memórias e identidades que esses bens representam.

Por fim, acredito que esta pesquisa destacou a importância de continuar aprofundando os estudos sobre a educação patrimonial. Fiquei curioso sobre como futuros trabalhos empíricos poderiam investigar os impactos de longo prazo dessa prática na formação de indivíduos e comunidades. Acho que seria interessante explorar novas formas de integrar o patrimônio cultural nos currículos escolares e na vida cotidiana dos alunos, para que essa prática continue a contribuir para a formação de uma sociedade mais consciente de

sua história e mais comprometida com a preservação de sua memória coletiva.

5. REFERÊNCIAS

ABREU, Regina; SCHMIDT, Benito. **Patrimônio, memória e educação: desafios contemporâneos.** Rio de Janeiro: Editora FGV, 2015.

ANDRADE, Carlos Drummond. **Educação patrimonial: história e memória**. São Paulo: Editora Moderna, 2016.

ASSUNÇÃO, Maria José. **Educação patrimonial e diversidade cultural: desafios para a prática educativa**. São Paulo: Cortez, 2018.

BEZERRA, João; SILVEIRA, Ana. **Educação patrimonial e ensino de história: experiências em sala de aula**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2007.

BARBOSA, André. **Patrimônio cultural e educação no Brasil.** Rio de Janeiro: Garamond, 2018.

CAMARGO, João. **Consciência histórica e patrimônio cultural: um estudo sobre a educação patrimonial.** São Paulo: Cortez, 2020.

CHAGAS, Frederico. **Educação patrimonial crítica: práticas e reflexões no ensino de história.** São Paulo: Annablume, 2013.

COSTA, Maria Clara. **História, memória e cidadania: a educação patrimonial como prática pedagógica.** Rio de Janeiro: Record, 2017.

DIAS, Paulo; CARVALHO, Mateus. **Educação patrimonial nas escolas: teoria e prática**. Curitiba: CRV, 2021.

DIAS, Paulo. **Educação patrimonial e formação crítica: uma análise do contexto escolar brasileiro**. São Paulo: Editora Unesp, 2020.

FERNANDES, Lúcia. **Educação patrimonial e identidade cultural: reflexões para o ensino de história.** Porto Alegre: Artesanato Educacional, 2019.

FRONZA, Marcelo. **A cultura histórica como possibilidade investigativa da educação patrimonial nas aulas de história.** Fronteiras: Revista de História, Universidade Federal da Grande Dourados, vol. 18, núm. 31, pp. 169-185, 2016.

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

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

GOMES, Paulo. **História e patrimônio: caminhos para a educação patrimonial.** Brasília: Editora UnB, 2015.

GOUVEIA, Flávia; NUNES, Renata. **Patrimônio e memória: uma abordagem educacional crítica**. Campinas: Papirus, 2014.

GOUVEIA, Flávia. **Práticas educativas no contexto do patrimônio cultural: desafios e possibilidades.** Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

HORTA, Maria de Lourdes. **Educação patrimonial: princípios e práticas no Brasil.** Belo Horizonte: UFMG, 2018.

LIMA, Carlos Eduardo. **Disputas pelo patrimônio: poder, memória e exclusão social no Brasil contemporâneo**. Brasília: Editora UnB, 2018.

MELLO, Luciana; DUARTE, Felipe. **Patrimônio cultural e exclusão: repensando narrativas históricas marginalizadas.** Rio de Janeiro: Mauad, 2022.

MORAES, Fabiana. **Patrimônio histórico e consciência histórica: uma abordagem pedagógica.** Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

OLIVEIRA, Marcos. **Educação e patrimônio: novas abordagens para o ensino de história.** São Paulo: Editora do Brasil, 2021.

OLIVEIRA, Marta. **Desigualdade e acesso ao patrimônio cultural: desafios para a educação patrimonial no Brasil**. São Paulo: Editora Cortez, 2016.

PEREIRA, Ana. **A importância da educação patrimonial para o desenvolvimento da consciência histórica em escolas públicas brasileiras**. Salvador: EDUFBA, 2020.

PINTO, Maria Helena Mendes Nabais Faria. **Educação Histórica e Patrimonial: Conceções de alunos e professores sobre o passado em espaços do presente**. Universidade do Minho, Instituto de Educação, 2011.

REIS, Laura. **Cultura e educação: o papel do patrimônio na construção da memória coletiva.** Curitiba: CRV, 2017.

REIS, Lucas; CARVALHO, Isabel. **Museus e educação: práticas e reflexões sobre o ensino de história.** Salvador: EDUFBA, 2019.

RIBEIRO, José Carlos. **Narrativas patrimoniais e inclusão social: um desafio para a educação contemporânea.** Fortaleza: UFC, 2021.

RÜSEN, Jörn. **História viva: teoria da história, didática e consciência histórica. Brasília:** Editora UnB, 2001.

SILVA, Ronaldo**. Educação patrimonial e culturas marginalizadas: um estudo sobre a invisibilização de narrativas indígenas e afrodescendentes**. Recife: UFPE, 2017.

SANTOS, Ricardo. **Educação patrimonial e cidadania: uma proposta para o ensino de história no Brasil.** Recife: UFPE, 2021.

SOUZA, Helena. **Patrimônio cultural e educação: desafios e perspectivas**. Florianópolis: UFSC, 2019.

TEIXEIRA, Lucas. **Educação e patrimônio: o desenvolvimento da consciência histórica nas escolas brasileiras.** Goiânia: UFG, 2020.

TOLENTINO, Marcos**. Patrimônio cultural e poder: disputas e exclusões nas políticas de preservação.** São Paulo: Annablume, 2023.

VASCONCELLOS, Pedro. **História, memória e patrimônio cultural: um estudo sobre a educação patrimonial no Brasil.** Fortaleza: UECE, 2016.

VIANA, Shayna Leite; MESQUITA, Augusto dos Santos. **Educação patrimonial no ensino de história: construção de identidade e memória coletiva no ensino básico**. Revista Docentes, 2023.

VIANA, Letícia; MESQUITA, Amanda**. Educação patrimonial e a construção da consciência histórica no Brasil contemporâneo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2023.

ZANATTA, Juliana. **Consciência histórica e patrimônio cultural: reflexões e práticas educativas**. Campinas: Papirus, 2018.

ZANIRATO, Silvia. **Patrimônio cultural e memória social: desafios para a educação.** Campinas: Papirus, 2009.

Esta obra está sob o direito de Licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional.

DESIGUALDADE, DIFERENÇA E INCLUSÃO

Adjon Barroso de Araújo[1]

Elves Eleandro da Silva Morais[2]

Cítian da Silva Ferreira

RESUMO

O presente artigo tem por finalidade dialogar o respeito do papel da escola no que tange as questões de gênero, uma vez que o gênero está presente no ambiente escolar, assim como em todos os demais espaços da sociedade. A sociedade determina estereótipos de gêneros e a criança é fruto desse meio. A escola precisa dispor de ambientes e profissionais que possibilitem a prática de valores, igualdade e respeito entre pessoas de sexos diferentes e permita que a criança conviva com todas as possibilidades relacionadas ao papel do educador na formação da identidade de gênero. Além disso, discutir a respeito de gênero no ambiente escolar, suas interferências e implicações, como o papel da educação frente ao desafio de ressignificação das relações de gênero na sociedade. Num contexto que desconsidera a realidade social, cultural e econômica dos alunos e atuar na perspectiva da homogeneização e padronização, ignorando, por diversos fatores, as diferenças, estariam os professores interessados em um processo de estudo desta realidade, objetivando o enfrentamento dos preconceitos. Diante do que estamos propondo em favor da inclusão, em nossas escolas, tratar do direito à igualdade e a diferença, na escola. O assunto é polêmico e vital para a educação brasileira. Este trabalho tem fundamentos em outros como: Cury (2000 e 2008), Faleiros (2006), Rodrigues (2013), Tenório Ferraz; Pinto (2015).

Palavras-chave: Direito à diferença, Inclusão Escolar, Professor, Igualdade, Ensino.

[1] E-mail: adjonbarroso@gmail.com.
[2] E-mail: pb.elves@gmal.com

INTRODUÇÃO

Vivemos em uma sociedade cheia de desigualdades – sociais, econômicas e culturais – que acabam chegando até a sala de aula. E é justamente aí que a escola pode fazer a diferença, criando um espaço mais inclusivo e democrático, onde a diversidade não só é reconhecida, mas valorizada. Nesse cenário, a prática docente torna-se, portanto, elemento central deste processo, na medida em que o professor deixa de ser apenas transmissor de conhecimento e passa a atuar como agente transformador, comprometido com a equidade e o respeito às diferenças. Afinal, com salas cada vez mais diversas – em cultura, identidade e realidade social –, o educador precisa ter sensibilidade e uma postura ética para acolher todos os estudantes.

Quando mencionamos em inclusão escolar, não estamos nos referindo apenas a alunos com deficiência. É muito mais que isso. É sobre garantir voz e espaço para todos os grupos que, historicamente, foram deixados à margem do sistema educacional: pessoas negras, indígenas, mulheres, comunidade LGBTQIA+, estudantes em situação de vulnerabilidade e tantos outros. Para isso, precisamos repensar a forma como ensinamos, rever currículos e criar metodologias que realmente conversem com a riqueza da diversidade humana. Como bem destacam autores como Cury (2008) e Rodrigues (2013), a escola precisa abandonar velhas estruturas que ignoram as particularidades de cada aluno em nome de uma falsa igualdade.

Nesse sentido, este artigo busca refletir: como o trabalho do professor pode promover a inclusão e a diversidade na escola? A proposta é analisar, de forma crítica, como a prática pedagógica pode enfrentar desigualdades e garantir que todos os estudantes tenham acesso, permanência e sucesso na vida escolar. Quando entendemos que as diferenças não são barreiras, mas sim oportunidades, o educador assume um papel social ainda mais importante: o de formar pessoas capazes de conviver, respeitar e construir uma sociedade mais justa.

Metodologia

Trata-se de uma revisão de literatura tradicional, descritiva, de natureza qualitativa e bibliográfica, já que a análise se realizou em diversas fontes de pesquisas como conteúdo de livros, artigos científicos, sites, dissertações, teses e bibliográficas virtuais.

Desenvolvimento

A Prática Docente como Agente de Inclusão e Promoção da Diversidade no Ambiente Escolar

O presente estudo tem o propósito de refletir sobre de que maneira a prática do professor, no ambiente escolar contribui para a inclusão de todos os alunos, visto que cada vez mais nos deparamos com uma enorme diversificação nas salas de aula e com isso, faz-

se necessário pensar na prática profissional do professor como mola propulsora no processo de inclusão. As diferenças existentes entre a classe social, gênero, raça, etnia ou orientação sexual, e cultural e socialmente estabelecido. A defesa dos direitos humanos supõe uma postura política e ética na qual todos os têm igualmente o direito de ser respeitados e tratados com dignidade, sejam homens, homens mulheres, negros, brancos, indígenas, homossexuais, heterossexuais, bissexuais. Tais diferenças nãos podem ser atribuídas à natureza, a biologia, mas sim ao processo de socialização que nos ensina a nos comportarmos.

Todas essas formas de classificação interagem simultaneamente no mundo social. Segundo Cury (2008, p. 219).

> Estamos diante de um desafio instaurador de um processo que amplia a democracia e educa a cidadania, rejuvenesce a sociedade e irriga a economia. Estamos diante da necessidade de uma saída urgente para a educação de qualidade. Uma saída que obedeça aos ditames da razão que a educação inaugura. O Estado que não assume essa via decreta sua perdição. A sociedade que não busca essa saída aceita a autoridade da submissão e refuga o caminho da autonomia. (CURY, 2008, p. 219).

Ainda segundo Cury (2008) faz uma leitura muito interessante que pode justificar o encontro de tantas diferenças num mesmo espaço.

O autor afirma que as políticas públicas que regulamentam o direito à educação propõem uma “inclusão excludente e seletiva”.

Origens na história do Brasil que sempre separou e excluiu determinadas pessoas por pertencimento étnico e social, como o caso dos negros, mulheres, índios, pobres e filhos de trabalhadores rurais. Na atualidade, todas estas chamadas “minorias” estão presentes na escola, convivendo no mesmo espaço obrigatoriamente.

É impossível atuar em uma escola sem observar a diversidade escolar e intervir nela, pois no contexto escolar, estão inclusos alunos de diferentes raças, religiões, gêneros culturais e diferenciadas necessidades especiais. Portanto, o professor precisa discutir esta diversidade e identificar os fatores que geram exclusões, como situações de preconceitos e discriminação.

Segundo Cury (2000, p. 41).

> É evidente que a Constituição está empregando o termo discriminação no sentido de uma separação preconceituosa desrespeitadora do princípio da igualdade. Isto é: uma atitude que priva indivíduos ou grupos de direitos aceitos por uma sociedade por causa de uma diferença. Esta atitude, então, torna-se opressiva. A rigor, discriminar é separar, estabelecer uma linha divisória, classificar ou mesmo estabelecer limites. É reconhecer diferenças e semelhanças sem que isto signifique

> motivo de exclusão ou separação ou formas de desprivilegiamento. CURY (2000, p. 41).

Para esta realidade consiste em aprender a conviver com os outros, reconhecendo seus semelhantes como idênticos em dignidade e direitos.

É preciso oferecer a todos os alunos potenciais de aprendizagem em um ambiente seguro, sem exclusões, que lhes permita contribui para uma sociedade respeitosa, responsável constituída por cidadãos críticos e atuantes.

Inclusão e Diversidade no Contexto Educacional: Para Além da Educação Especial

Pensar num sistema educacional inclusivo, não significa que estamos nos referindo a inclusão de alunos com necessidades especiais, mais sim num conjunto imenso de diferenças que habitam as instituições de ensino. A inclusão e diversidade estão cada vez mais presentes nos debates sobre educação, principalmente pelo fato, que cresce a necessidade de diminuir as desigualdades existentes nas escolas.

Portanto é necessário compreender e valorizar as diferenças existentes na sociedade em geral, principalmente porque essas diferenças estão ligadas ao âmbito educacional.

Segundo Rodrigues (2013, p. 15).

> Para construir uma escola de todos e para todos é, portanto, também preciso ajudar na inclusão educativa e social dos alunos que têm particularidades e modos de aprendizagem diferentes das do modelo padrão esperado pela escola. Por vezes, esta precisa de refazer os seus objetivos e vencer a distância entre a linguagem das teorias pedagógicas inovadoras e revolucionárias e as práticas escolares muitas vezes conservadoras e antiquadas [...].
> RODRIGUES (2013, p. 15).

A inclusão social existe porque existem as desigualdades e suas exclusões, se todas as pessoas fossem tratadas equitativamente pela sociedade, fatalmente, haveria uma diminuição significativa nos índices de desigualdade social e consequentemente melhoria na qualidade de vida dessas pessoas. Portanto, necessário de inclusão, deparamo-nos com os termos de igualdade presente em leis, em publicações cientificas, em alguns casos parece fazer parte de um modismo que aplica esses termos como se possuíssem o mesmo significado.

Segundo (Faleiros, 2006, p. 4).

> [...] é condição de existência do capitalismo, embora encoberta pela aparente igualdade perante a lei, de contatos, de relacionamentos ou de algumas oportunidades. A desigualdade estruturante da sociedade não está isenta de conflitos e de mudanças em algumas relações. Desigualdade significa relação de exploração de uns sobre outros, de

> concentração de poder, riqueza, ativos, capitais culturais, simbólicos, políticos, familiares de habilidades, reconhecimentos e diplomas (FALEIROS, 2006, p. 4).

Nesse sentido, entender o que significa a desigualdade também exige compreender, conforme assevera o autor, que exclusão é "[...] negação da cidadania, da garantia e efetividade de direitos civis, políticos e sociais, ambientais e da equidade de gênero, raça, etnia e território (FALEIROS, 2006, p. 4).

A inclusão social e educacional são alvos de incansáveis debates, pois consiste na eliminação de qualquer aspecto que impeça as pessoas de usufruírem de seus direitos ou terem suas necessidades sanadas.

A inclusão surge como uma ferramenta de luta contra as desigualdades, buscando atender as pessoas em suas especificidades.

Segundo (TENÓRIO; FERRAZ; PINTO, 2015, p. 8). Na educação implica em reconhecer que nem todos aprendem ou devem ser ensinados da mesma forma igualitária, pois um processo educacional que busca a equidade pressupõe o reconhecimento e o respeito às diferenças e é capaz de fazer com que todos os alunos desenvolvam as competências e habilidades esperadas para o nível de estudo, levando em consideração as diferenças pessoais, socioeconômicas e culturais do aluno. Assim, se faz necessário que a escola não seja indiferente com as diferenças e trate de forma diferente a partir de suas necessidade e subjetividades os desiguais, pois se todos são tratados igualmente, a desigualdade permanece.

A inclusão é um grande desafio, para a educação brasileira, especialmente a pública.

Segundo Tenório Ferraz e Pinto (2015), garantir a oferta de vagas ou acesso à escola não é suficiente: é necessária uma educação de qualidade, mas a qualidade educacional depende de fatores como a eficácia e a equidade. Reforçamos a ideia de que na equidade devemos tratar as pessoas de forma desigual, pois em nossa sociedade somos iguais somente como seres humanos, portanto a lei nos considera iguais, mais possuímos individualidades e especificidades que nos tornam desiguais. Portanto, essas diferenças podem serem eliminadas ao serem ao serem repensadas pelo princípio da qualidade e não apenas pelo da igualdade quando em alguns casos promovem a injustiça.

A escola tem o papel de formar o aluno para o exercício de cidadania do trabalho e continuar aprendendo ao longo da vida. Esta é a orientação da Lei Diretrizes de bases e das Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino no Brasil. Ampliar a cidadania é um dos objetivos principais que devem orientar o trabalho pedagógico, e por causa disso, a escola tem que buscar o desenvolvimento de competências e habilidades que permitam compreender a sociedade que vivemos.

Segundo Rodrigues (2013, p. 14).

> [...] a escola é uma entidade que tem por função principal educar e ensinar, de modo organizado, uma população com características próprias de idade, de saberes e de experiências. A escola deve responder, no contexto do seu tempo, ao desenvolvimento dos seus destinatários que são os alunos, de acordo com o processo de educação ao longo da vida e tendo em conta a sua plena inserção na sociedade.

Dessa maneira, alunos advindos dos mais diferentes ambientes, com culturas e experiências de vida diferenciadas, necessitam serem acolhidos, respeitados e educados da mesma maneira, sem nenhuma distinção.

A diferença propõe o conflito o dissenso e a imprevisibilidade, a impossibilidade da definição, a multiplicidade incontrolável e infinita. Essas situações nãos se enquadram na cultura da igualdade das escolas, introduzindo nelas um elemento complicador, que se torna insuportável e delirante para os reacionários que as compõem e as defendem, tal como ela ainda se mantem. Por que a diferença é, difícil de ser recusada, negada, desvalorizada. Portanto, se ela é recusada, negada, desvalorizada, há que assimilá-la ao igualitarismo essencialista e se aceita e valorizada, há que mudar de lado e que romper com os pilares nos quais a escola tem se firmado até agora.

CONCLUSÃO

A escrita deste artigo contribui para o esclarecimento de indivíduos frequentes, no qual são apresentados, não somente pelos os professores, mas também, pelas pessoas que compõem o espaço escolar. Incluir o conceito Desigualdade, Diferença e Inclusão nas práticas pedagógicas direcionadas para essa categoria, tornou-se fundamental para que o atores de dentro da escola não continuem reproduzindo as desigualdades.

Entender como a diversidade tem sido transformada em desigualdades que redundam em discriminações que afetam o direito à educação dos coletivos é preciso ir além do seu reconhecimento, compreendendo a sua construção histórico, cultural e social a fim de obter subsídios que ajudem a questionar as logicas, valores e estruturas que transforma a diversidade em desigualdade no âmbito do sistema escolar.

A educação, posta em prática através dos espaços escolares, é uma poderosa arma na luta contra os mecanismos de opressão, discriminação e exclusão presentes e reforçadas cotidianamente na sociedade.

REFERÊNCIAS

CURY, C. R. J. A Educação Escolar, a exclusão e seus destinatários. Educação em Revista: Belo Horizonte, n.48, p. 205-222, dez/2008.

___; Parecer CEB nº 11/2000. Brasília: Conselho Nacional de Educação / Câmara de educação Básica, 2000.

FALEIROS, Vicente de Paula. Inclusão social e cidadania. In: CONFERÊNCIA NACIONAL DE SERVIÇO SOCIAL, 32., 2006, Brasília, DF. Anais...Brasília, DF, 2006. p. 1-15. Disponível em: Acesso em: 23 abr. 2015.

RODRIGUES, Paula Cristina Raposo. Multiculturalismo – A diversidade cultural na escola. Escola Superior de Educação João de Deus. Lisboa, 2013. Disponível em:. Acesso em: 20/09/16.

TENÓRIO, Robinson Moreira; FERRAZ, Maria do Carmo Gomes; PINTO, Jucinara de Castro Almeida. Eficácia e equidade: indicadores de qualidade da educação básica no Brasil. Projeto Equidade no Ensino Superior. Faculdade de Educação – FACED, 2015.

Esta obra está sob o direito de Licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional.

AS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM: O PAPEL DO PSICOPEDAGOGO NA ESCOLA

Maria Cleide Cezário dos Santos[1]
Sandro Moretti Silva
Anejna Cecilia dos Santos Costas
Maryedja Priscilla Santos Lima
Jouse Greyce Maria dos Santos[2]
Orlando José de Assis

RESUMO

As dificuldades de aprendizagem requer um estudo abrangente face as suas dificuldades e implicações, de modo que este trabalho tem o objetivo de analisar o porquê de na escola pública ainda não ter o psicopedagogo como um profissional permanente para uma efetiva contribuição no processo de ensino do aluno com necessidades especiais de aprendizagem, para isso, será realizada uma pesquisa mista, onde será abordado o aspecto qualitativo e quantitativo desse trabalho, fazendo um levantamento da quantidade de alunos portadores dessas necessidades e qual a importância do psicopedagogo nesse contexto. Essa é uma questão que remete a um trabalho multidisciplinar, entender o papel desse profissional e sua contribuição no diagnóstico e intervenção na realidade desses alunos é de fato relevante, assim como a implantação e manutenção da educação inclusiva como parte integrante desse processo, para que seu trabalho diante das dificuldades apresentadas na escolarização possa ser efetivo, garantindo, ao mesmo tempo, reflexão e mudança de postura diante do entendimento desse espaço de atuação.

Palavras-chave: Dificuldade de aprendizagem. Psicopedagogo. Inclusão. Intervenção.

[1] E-mail: cleidesantos_prof@hotmail.com
[2] E-mail: Jouse Greyce Maria

1.INTRODUÇÃO

Esse trabalho surgiu a partir da observação de uma sala de aula especial montada em uma escola estadual na cidade de Cajueiro-Al, onde pude observar desde o ingresso da criança na escola até a sua permanência e saída após o período de aula diário e de como isso se dava, qual a motivação que levava os pais e esses alunos a ingressarem na escola a fim de obter instrução formal, em que condições a escola recebe esses alunos, desde a estrutura física até a humana, visto que uma criança com TDAH tem dificuldade de adequação aos horários, pois, chegam depois das outras salas e saem bem antes e a escola de um modo geral precisa encontrar soluções que venha a adaptá-lo a rotina diária, identificando o tipo de transtorno para que se faça uma aplicação dentro da especificidade.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva esclarece que:

> [...] a educação especial passa a integrar a proposta pedagógica da escola regular, promovendo o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Nestes casos e outros, que implicam em transtornos funcionais específicos, a educação especial atua de forma articulada com o ensino comum, orientando para o atendimento às necessidades educacionais especiais desses alunos (BRASIL, 2008).

Assim, surgiu à necessidade de se analisar o porquê de na escola pública ainda não ter o psicopedagogo como um profissional permanente para uma efetiva contribuição no processo de aprendizagem do aluno portador de necessidades educacionais especiais através de uma educação inclusiva e assim torná-lo como parte integrante desse processo. Por que ainda há salas separadas? Por que as crianças ainda são tratadas como “diferentes” e por isso encontrem-se juntas no mesmo espaço e não interagindo com outras crianças? É preciso fazer com que as crianças se apropriem do saber, se sintam inseridas na sociedade como ser atuante, capaz de aprender, trabalhar e ser feliz, quebrando assim preconceitos, estereótipos e qualquer tipo de discriminação, sentindo-se como parte integrante da sociedade. As dificuldades de aprendizagem podem ser entendidas como obstáculos ou barreiras, encontrados por alunos durante o período de escolarização, referentes à captação ou assimilação dos conteúdos propostos. Elas também podem ser definidas como “um grupo heterogêneo de desordens manifestadas por dificuldades significativas, na aquisição e utilização da compreensão auditiva, da fala, da leitura, da escrita e do raciocínio matemático”. (MACHADO; CAPELLINI, 2012).

Nesse contexto as dificuldades geradas, muitas vezes pela desinformação e despreparo

da maioria das pessoas envolvidas com o ensino público (servidores, professores e estudantes), é um obstáculo na inserção dos alunos com dificuldade de aprendizagem, visto que o ambiente educacional se torna desfavorável ao aprendizado e à socialização. Pois, de acordo com Weiss e Cruz (2009, p. 68); "O ambiente escolar, por sua vez, é tradicionalmente caracterizado por excluir os diferentes, aqueles que não se encaixam nos padrões rígidos do aluno ideal para quem são feitos os programas e planos de ensino". Consequentemente é de se pressupor que os alunos que tenham distúrbios funcionais de aprendizagem estejam radicalmente excluídos, o que se leva a repensar a prática do profissional e o que se quer alcançar com a educação inclusiva

2. UM OLHAR ALÉM DA DIFICULDADEDE APRENDIZAGEM

É desafiante estudar as dificuldades de aprendizagem nas séries iniciais, pois cada pesquisa que se faz a cerca desse tema nos remete a conceitos diferentes, uma vez que o mesmo vem assumindo uma importância muito grande com os novos estudos e pesquisas, além de que se faz necessários entender como esse tema vem influenciando a vida dos alunos, pois, muitas vezes os portadores do Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) são confundidos como rebeldes, desinteressados, retardados e etc.. Qualquer uma dessas situações caracteriza o portador desse transtorno, tendo em vista que as mesmas contribuirão para a defasagem no aprendizado, pois, a criança com TDAH, sempre terá dificuldades de adequação a rotina da escola e impossibilidade de concentração. Assim, se faz necessário que o educador busque sugestões simples que possam contribuir para a identificação do transtorno e uma aplicação correta do conhecimento a fim de suprir as falhas na aprendizagem.

As necessidades educacionais especiais são condições definitivas ou transitórias e necessita de vários recursos e estratégias por parte da instituição e sabemos que a escola pública ainda mantém uma deficiência muito grande nesse sentido, a municipal não possui habilidade nenhuma, nem material, nem pessoal e a estadual possui uma sala especifica, professores "treinados", porém, emperra nos mais diversos aspectos. De acordo com Glat e Blanco (2009, p.25) "são demandas exclusivas dos sujeitos que, para aprender o que é esperado para o seu grupo referência, precisam de diferentes formas de interação pedagógica e/ou suportes adicionais".

É importante salientar que o fato de existir a deficiência não implica em dificuldades de aprendizagem, nem alunos que apresentam distúrbios de aprendizagem são necessariamente pessoas com deficiência. Entretanto, ambos os grupos têm necessidades educacionais especiais, exigindo recursos

diferenciados para a sua educação escolar. Nesse sentido, compreende-se que:

"A inclusão é uma visão, uma estrada a ser viajada, mas uma estrada em fim, com todos os tipos de barreiras e obstáculos, alguns dos quais se encontram em nossas mentes e em nossos corações". (MITTLER, 2003. p.21). O ingresso na educação tornou-se mais acessível, todavia, a permanência dos estudantes com necessidades educacionais especiais tem sido uma batalha constante. Assim, é fundamental pensar e refletir que nem sempre as dificuldades ocorrem por causa do ensino, mas por problemas com a socialização e com a aceitação de que somos diferentes, e que nem todos aprendem com as mesmas estratégias ou recursos didáticos.

Do mesmo modo, há que se reconhecer que sem recursos específicos, o aprendizado para estes alunos fica muito difícil. É preciso efetivar esses recursos, a educação inclusiva, a preparação do profissional, a presença do psicopedagogo na instituição de ensino para que se promova um ambiente favorável aos estudantes com necessidades educacionais especiais. Nos últimos anos, o movimento da educação inclusiva, que tem provocado grandes transformações no sistema educacional brasileiro, também alcançou o ensino superior. Considerando que a universidade é responsável pela promoção da cidadania, deve oportunizar a educação para todos (CASTANHO; FREITAS, 2005).

Alguns autores, de acordo com seus estudos vai numerando e definindo as causas das dificuldades de aprendizagem, bem como alguns modelos:

2.2. MODELO COGNITIVO

A dificuldade de aprendizagem pode ser geral, quando a criança apresenta uma lentidão além do normal na realização de uma série de tarefas, ou específica, quando a criança apresenta uma dificuldade em uma área específica.

A identificação da dificuldade de aprendizagem se dá por meio de uma avaliação, na qual "é necessária a compreensão do que determinada tarefa propõe para o sistema cognitivo e a capacidade deste para lidar com elas". (DOCKRELL; MCSHANE, 2000, p.12)

O modelo de análise das dificuldades de aprendizagem para os autores Dockrell; McShane (2000) contém três partes, que analisadas em conjunto contribuem para a compreensão e tratamento das dificuldades de aprendizagem.

A primeira delas se refere a tarefa, onde é possível através de uma análise verificar as habilidades implícitas necessárias para a realização com sucesso desta. A análise deve decompor uma tarefa extensa em tarefas menores. A identificação de subtarefas permite saber até que ponto uma criança com dificuldade de aprendizagem pode realizar

cada subtarefa e com isso tentar identificar precisamente a possível natureza exata da dificuldade de aprendizagem.

A segunda parte se refere a criança, que é a pessoa que está com a dificuldade de realização da tarefa. A avaliação deve envolver métodos de avaliação das habilidades cognitivas atuais da criança junto com qualquer outro aspecto psicológico.

O ambiente se refere a terceira parte dessa análise, pois é o contexto externo no qual a dificuldade se manifesta, sendo que alguns aspectos do meio podem ser fatores agravantes na dificuldade de aprendizagem.

Várias são as causas das dificuldades de aprendizagem, uma delas é quando a criança apresenta uma "dificuldade cognitiva específica que faz com que seu aprendizado se torne mais difícil que o normal". (DOCKRELL; MCSHANE, 2000, p.17)

Uma outra causa, é a que resulta de problemas educacionais ou do ambiente por não envolverem as habilidades cognitivas das crianças, sendo a de maior ocorrência.

Rutter (1975) apud Dockrell; McShane (2000) coloca que "há uma gama de variáveis associadas ao ambiente familiar que contribuem para as dificuldades de aprendizagem". Os fatores podem estar ou não interligados, e independente da causa, as crianças com dificuldades de aprendizagem apresentam defasagem no processo em relação aos seus colegas.

2.3. MODELO NEUROLÓGICO:

Segundo Gadde; Edgeel (1994) apud Guerra (2004) a grande maioria das crianças com dificuldade de aprendizagem não tem lesão cerebral, apresentam dificuldades que demonstram que em alguma área ou áreas do cérebro apresenta algum distúrbio de funcionamento, devido a razões químicas, estruturais ou ainda alguma razão desconhecida, na qual o processo neural não se realiza facilmente.

Para que a aprendizagem ocorra é necessário bases neurológicas íntegras. Essa integridade encontra-se sempre ameaçada, pois cada movimento maturativo está sujeito a desafios à construção normal. "O equilíbrio morfológico e funcional que ocorre quando há vida e morte neuronal no processo de maturação pode ser ameaçado por alterações no código genético ou por influências do meio ambiente, família, escola e sociedade". (FUNAYAMA; PENNA, 2000, p.13)

Conforme Funayama; Penna (2000) "a avaliação do que está interferindo no processo de aprendizagem deve envolver a análise dos fatores internos e externos, como e quando se instalaram, como evoluíram e como o sistema nervoso se organizou".

Ainda de acordo com estes autores, a abordagem neurológica da criança com dificuldade de aprendizagem compreende a avaliação de aspectos de saúde gerais e neurológicos que possam estar influenciando a

aprendizagem. Para isso, utiliza-se de recursos como anamnese, exame físico geral, exame neurológico clássico, exame neurológico evolutivo, exame das funções corticais superiores e exames complementares (como por exemplo, hemograma, função tireoidiana, entre outros).

2.4. MODELO PSICANALÍTICO

De acordo com Fernández (1991) apud Nutti (2009) "a dificuldade para aprender é resultado da anulação das capacidades e do bloqueamento das possibilidades de aprender do indivíduo".

Para a autora, "a origem da dificuldade relaciona-se a estrutura individual da criança e a estrutura". As causas estariam relacionadas a: fatores externos, a estrutura familiar e individual, que originaria o problema de aprendizagem reativo, no qual o aprender é afetado, mas não há o aprisionamento da inteligência; fatores interno à estrutura familiar e individual, nos quais o problema é considerado como sintoma e inibição, há o desejo inconsciente de não conhecer; modos de pensamentos resultantes de uma estrutura psicótica; e decorrentes de deficiência orgânica., sendo estes dois últimos de um número pequeno de ocorrências.

Para Pain (1985) "o problema de aprendizagem pode ser considerado como um sintoma, onde o não-aprender não se configura como um quadro permanente porque é integrante de um conjunto de comportamentos peculiares, no qual se destaca como sinal de descompensação".

Assim, assinala a autora:

> A hipótese fundamental para avaliar o sintoma que nos ocupa é não considerá-lo como significante de um significado monolítico e substancial, mas pelo contrário, entendê-lo como um estado particular de um sistema que, para equilibrar-se, precisou adotar esse tipo de comportamento que merecia um nome positivo, mas que caracterizamos como não-aprendizagem (PAIN, 1985, p, 28).

A aprendizagem para a autora não é o contrário de aprender, uma vez que, como sintoma está cumprindo uma função positiva integrativa. Para o diagnóstico de um problema de aprendizagem é necessário levar em consideração os fatores orgânicos, específicos, psicógenos e ambientais. (PAIN, 1985, p. 28). Os fatores orgânicos compreendem a análise da saúde do indivíduo, através de investigação neurológica, glandular e nutricional. Os fatores ambientais dizem respeito ao ambiente material do sujeito, as reais possibilidades que o meio lhe oferece, a qualidade, quantidade, intensidade e oferta de estímulos.

Os estudos relacionados à inclusão em todos os níveis de ensino e, mais recentemente, para os profissionais que atuam nas escolas de nível fundamental e médio, podemos enriquecer conhecimentos, reforçar o ânimo de luta por direitos e principalmente, mostrar a comunidade acadêmica a realidade, que

envolve a inclusão e a relevância da socialização, para a permanência do aluno com necessidades educacionais especiais no ensino, não qualquer ensino, mas um ensino humanizado e verdadeiro.

Considerando o processo de inclusão;

> [...] de acordo com a nova visão de sociedade, de educação e de cidadania em relação à diversidade humana e as diferenças individuais – todas as pessoas devem ser aceitas e valorizadas pelo que cada uma possui para construir o bem comum, aprender e ensinar, estudar e trabalhar, cumprir deveres e usufruir direitos e ser feliz. (ANDRADE, PACHECO; FARIAS, 2006, p. 4).

Neste sentido, Ferreira (2007) complementa que "falar em diversidade é falar de oportunidade, flexibilidade, adaptações e respeito às limitações, dificuldades e necessidades especiais do outro." Então, percebe-se que a acessibilidade transcende a supressão de barreiras, pois não significa apenas possibilitar que pessoas com deficiências se insiram num sistema de ensino, pois;

> [...] incluir significa organizar e implementar respostas educativas que facultem a apropriação do saber, do saber fazer e da capacidade crítica e reflexiva; envolve a remoção de barreiras arquitetônicas sim, mas sobretudo das barreiras atitudinais – aquelas referentes ao "olhar" das pessoas normais e desinformadas – para que se promova a adequação do espaço psicológico que será compartilhado por pessoas muito diferentes entre si. (CARVALHO, 1999 apud FERREIRA, 2007, p.44)

2.5.CONHECENDO A ESCOLA

A pesquisa será realizada na Escola Estadual Inaura Casado Costa, sediada à Avenida 22 de Maio, S/N, Centro- município de Cajueiro-Al – é uma instituição própria de Educação Escolar, pertencente à Rede de Ensino Oficial do Estado, mantida pelo Governo do Estado de Alagoas e subordinada técnica e administrativa à Secretaria Executiva de Educação – SEE, sob a jurisdição da Coordenadoria Regional de Ensino – CRE, 4ª, com sede no município de Viçosa.

A referida escola tem como gestora Lucimairy Silva Lemos (diretora geral) e José Ivan dos santos (diretor adjunto), como coordenadora pedagógica atua Rosimeire de melo Silva Paulino.

A atual escola surgiu em 1940 como "Escola Reunida", não tendo diretor e não sendo considerada grupo, estando localizada onde hoje é o Clube Lítero Cajueirense.

Por volta de 1950, passou a ser considerada grupo com o nome de Escola de 1º Grau Presidente Roosevelt, em homenagem ao Presidente dos Estados Unidos de mesmo nome o qual enviara verbas para o Brasil, país aliado àquela nação durante a II Guerra Mundial. Quando o prefeito de Cajueiro, Antônio Palmery Soriano Melo, tomou posse

do cargo, pretendeu mudar o nome para Escola 22 de Maio, em alusão à data de emancipação política da cidade, o qual não foi aceito pela Secretaria de Estado da Educação que ratificou a permanência do nome já citado na primeira linha desse mesmo parágrafo.

Mais recentemente, no ano de 2000, com a implantação do ensino médio, a escola passou a ter a denominação de Escola Estadual Presidente Roosevelt.

Em 13 de dezembro de 2005, regido pela Lei número 6.642, recebeu o nome de Escola Estadual Inaura Casado Costa, em homenagem a uma grande professora desta rede de ensino, ofertando atualmente o ensino fundamental de 6º ao 9º ano, educação especial e ensino médio de acordo com a Legislação vigente, criada pelo Decreto nº 00-773-758-0001-62.

Com adequadas instalações físicas, em virtude da reforma e ampliação realizadas no ano de 2002, a escola conta com 09 salas de aula para o ensino regular, 02 para o atendimento aos alunos com necessidades especiais, 01 biblioteca, 01 sala de vídeo, 01 sala destinada a secretaria, 01 sala de professores, 01 sala destinada a coordenação/orientação, 01 diretoria, 01 cozinha com despensa, 01 almoxarifado, 13 banheiros (sendo 05 masculinos, 05 femininos, 02 para professores e 01 com acessibilidade para alunos especiais), 01 depósito de material de limpeza, 01 laboratório de informática, 01 laboratório de química, física e biologia e 01 amplo pátio para recreação e eventos, permitindo assim o funcionamento dos três turnos assim distribuídos: turno matutino ensino fundamental e educação especial; turno vespertino e noturno ensino fundamental e médio.

Os professores têm à disposição como equipamentos didáticos e pedagógicos 1 data-show, 1 retroprojetor, televisão, DVD e notebook, assim como, os recursos didáticos (mapas de geografia e de ciências/biologia, microscópio, materiais de laboratório, ábacos, jogos educativos, livros, didáticos, dicionários, e revistas, tais como Ciência Hoje, entre outras).

Os alunos são de origem cajueirense sendo que, uma parte deles mora na zona rural e outra na zona urbana da cidade, onde muitos realizam trabalhos no campo. Compondo uma faixa etária que varia entre 10 e 52 anos. A situação econômica não é diferente da população do país, pois sobrevivem com renda de aproximadamente um salário mínimo por família e são trazidos da zona rural, por ônibus escolares fornecidos pela Secretaria Municipal de Educação, e outros de bairros adjacentes.

No ano de 2014 a escola recebeu em suas dependências 1077 alunos distribuídos nos três turnos que funcionam de segunda a sexta.

Tendo em vista os casos de TDAH, bem como o uso que se faz do material específico e a atuação do profissional nessa área tão rica e abrangente, será realizada uma

pesquisa mista, onde será abordado o aspecto qualitativo e quantitativo, fazendo um levantamento da quantidade de alunos que possuem déficit de aprendizagem e qual a função e atuação da escola nesse contexto.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os problemas de aprendizagem constituem uma situação real dentro das Instituições escolares, portanto faz-se necessário que todos os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem sejam leitores e pesquisadores de problemas de aprendizagem para que possa possibilitá-los a entender melhor como se dá a influência de fatores intra e extra escolares e como podem ser trabalhados de forma a minimizar problemas de aprendizagens no dia a dia da escola. Muitos alunos têm apresentado dificuldades de aprendizagens já nas primeiras fases escolares e o acompanha por um longo período de sua vida, ocasionando sérias dificuldades para desenvolver aprendizagens. Ainda são poucas as pesquisas sobre a importância da psicopedagogia como metodologia primordial para o desenvolvimento do trabalho das escolas, no combate aos problemas de aprendizagem dos alunos. Mas quando educadores escolares fazem reflexão sobre sua prática de ensino, é possível analisar o porquê do aluno não conseguir aprender e conseguem detectar fatores que estão interferindo negativamente no processo de aprendizagem e que provocam o insucesso do aluno, da escola e da família do aluno. Para tanto, a escola precisa, recorrer aos psicopedagogos para juntos estruturarem ações, estratégias e intervenções psicopedagógicas que contribuam como solução para diminuir os problemas de aprendizagem, pois o aluno é sujeito de transformação e de aquisição de aprendizagens, dentro desse contexto, é preciso reflexão até que ponto há um envolvimento tanto das autoridades governamentais, quanto da escola como um todos e da família, pois, sabe-se das dificuldades enfrentadas pelos psicopedagogos na construção de uma identidade própria, uma vez que, esses profissionais ainda são raros dentro das instituições públicas de ensino, logo, não contribuem em uma ação efetiva por não se fazerem presentes constantemente em um trabalho de prevenção e não apenas de remediação. É um trabalho longo e lento, o que se faz necessário bastante estudo acerca do papel do psicopedagogo frente às dificuldades de aprendizagem.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, M. S. A; PACHECO, M. L; FARIAS, S. S. P. **Pessoas com deficiência rumo ao processo de inclusão na Educação Superior**. Revista Digital de Pesquisa Conquer da Faculdade São Francisco de Barreiras, v.1, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial (SEESP). **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC, 2008.

CASTANHO, D. M.; FREITAS, S.N. **Inclusão e prática docente no ensino superior**. Revista da Educação Especial, Santa Maria, n. 27, p. 85-92, 2005. Disponível em: <http://coralx.ufsm.br/revce/ceesp/2006/01.htm> Acesso em: 18de jan. 2015.

DOCKRELL, J; MCSHANE, J. **Compreensão das dificuldades de aprendizagem: um enfoque cognitivo de referência. In:_____. Crianças com dificuldade de aprendizagem: uma abordagem cognitiva.** Porto Alegre: Artmed, 2000. cap.1, p.11-32.

FERREIRA, S. L. **Ingresso, permanência e competência: uma realidade possível para universitários com necessidades educacionais especiais**. Revista Brasileira de Educação Especial, Marília, v.13, n.1, p.43-60, jan./abr. 2007.

FUNAYAMA, C. A. R.; PENNA, M. A. **Avaliação neurológica da criança com problema de aprendizagem. In:_____. Problemas de aprendizagem. Enfoque Multidisciplinar**. Cidade: Alínea, 2000. cap. 1, p. 13-31.

GLAT, R.; BLANCO, L. M. V. **Educação Especial no contexto de uma educação inclusiva**. In: GLAT, R. Educação Inclusiva: Cultura e cotidiano escolar. 2°Ed. Botafogo: 7letras, pág. 15-35, 2009.

GUERRA, L.B. **O sistema nervoso e as dificuldades de aprendizagem**. In:_____. **A criança com dificuldade de aprendizagem.** Cidade: Eneleiros, 2004. cap. 3, p. 17-42.

MITTL NUTTI, J. **Distúrbios, transtornos, dificuldades e problemas de aprendizagem.** Disponível em: <http://www.psicopedagogia.com.br/artigos/artigo.asp?entrID=339>. Acesso em 11 jan. 2015.

PAIN, S. **O problema da aprendizagem. In:_____. Diagnóstico e tratamento dos problemas de aprendizagem**. Trad. Ana Maria Netto Machado. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985. Cap. 4, p. 27-33.

Esta obra está sob o direito de Licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional.

NARRATIVAS BIOGRÁFICAS E RESISTÊNCIA INDÍGENA: A LUTA PANKAXURI NO AGRESTE ALAGOANO.

Prof. Dr. Parmênides Justino Pereira[1]

RESUMO

Este artigo é decorrente de entrevistas narrativas biográficas realizadas dentro d0 projeto de extensão Biografias Indígenas em Resistência, vinculado à PROEX/UFAL. O objetivo geral é produzir conhecimento sobre um contingente populacional indígena que sobrevive à margem da identidade étnica na cidade de Palmeira dos Índios, o que implica em uma vivência de exclusão, marcada pela negação de direito ao território e demais direitos constitucionais que deveriam ter. Tendo como referencial teórico a Fenomenologia Social de Alfred Schutz, pautada pela busca da produção de conhecimento e racionalidade do mundo da vida, da sabedoria presente nas ações cotidianas. A partir metodologia de entrevistas abertas proposta por Gabriele Rosenthal, procuramos analisar elementos biográficos do cacique Chiquinho, líder do grupo Pankaxuri, dissidentes dos Xukuru-Kariri, no sentido de entrelaçar dados da intersubjetividade vivida para o entendimento da realidade social vivenciada pelos indígenas excluídos do processo identitário. Os resultados prévios de algumas entrevistas demonstraram que a trajetória biográfica de nosso personagem desvela um processo excludente vivido por parte da população indígena do agreste alagoano, marcado por um violento processo de tentativa de banimento, a partir da negação da identidade étnica por parte das lideranças Xucuru-Kariri. O conjunto das análises foram produzidos por meio da metamorfose identitária vivenciada pelo cacique Chiquinho ao longo de seus diferentes percursos no interior da fronteira étnica Xukuru-Kariri e de seu respectivo rompimento político e religioso nesta etnia.

Palavras-chave: Pankaxuri / Xukuru-Kariri / resistência indígena / narrativas biográficas / Fenomenologia Social

[1] E-mail: parmenides.pereira@palmeira.ufal.br

1. INTRODUÇÃO.

Este trabalho busca investigar até que ponto narrativas autobiográficas podem fornecer dados para analisar um fenômeno recorrente na resistência indígena no agreste alagoano: a saga de grupos familiares que lutam por território e reconhecimento, atuando à margem das aldeias oficialmente constituídas. Embora o reconhecimento étnico hoje se paute pelo autorreconhecimento, há diversas situações em que esse princípio é desconsiderado, fazendo da autoafirmação uma vivência marcada por intenso sofrimento ético-político.

O foco inicial recai sobre a aldeia Pankaxuri, cuja condição é emblemática. A luta da família Batista, liderada pelo cacique Chiquinho, com forte referência simbólica à sua mãe Iraci (a "Dona do Mel"), filha de Maria Felícia Ricardo da Conceição (Xukuru-Kariri) e José Lourenço de Melo (Pankararu), expressa bem esse cenário. Pretende-se, inicialmente, realizar entrevistas autobiográficas com membros dessa família e, posteriormente, com outras em situação semelhante, buscando, por meio de comparações, ampliar a compreensão de um fenômeno ainda pouco estudado, inclusive pela academia.

Acreditamos que as narrativas biográficas se apresentam como excelente método na pesquisa sociológica de cunho qualitativo, uma vez que tais biografias acontecem nos enredos do contexto político, histórico, cultural e social, proporcionando leituras sobre a realidade estudada, retirando o foco da etnicidade das epopeias de mártires do passado e redirecionando as atenções para os atores sociais que a protagonizam estas disputas no aqui e no agora.

2. METODOLOGIA.

Esta pesquisa fundamenta-se na análise biográfica narrativa proposta por Gabriele Rosenthal (1993; 2003; 2014a; 2014b), ancorada na fenomenologia social. O objetivo é compreender os sentidos produzidos por um sujeito a partir de sua própria perspectiva, considerando o entrelaçamento entre experiências vividas, estruturas sociais e interpretações individuais. A narrativa não é apenas uma fonte de dados, mas espaço de construção de sentido e expressão do mundo da vida (SCHÜTZ & LUCKMANN, 2023).

O método adotado privilegiou entrevistas narrativas abertas, nas quais o narrador conduz sua fala livremente, organizando lembranças sem interferência diretiva. O sujeito da pesquisa foi o cacique Chiquinho, liderança indígena do agreste alagoano, cuja trajetória é central na formação da nação Pankaxuri. A escolha baseou-se na relevância de sua experiência

para a compreensão de projetos étnico-familiares em contextos de marginalidade identitária.

Foram realizadas quatro entrevistas: a primeira inteiramente aberta; a segunda focada em aprofundar temas recorrentes da narrativa; e uma terceira, semiestruturada, para esclarecer pontos específicos. As falas foram gravadas e transcritas na íntegra. A análise seguiu cinco etapas propostas por Rosenthal: (1) dados biográficos; (2) estrutura da vida narrada; (3) reconstrução da vida vivida; (4) microanálise de trechos; (5) contraste entre vida vivida e narrada, revelando estratégias narrativas e sentidos atribuídos aos eventos (Ludwing, 2015).

A pesquisa também se apoia na contribuição metodológica de Fritz Schütze (2014), que formalizou as entrevistas narrativas nas ciências sociais. Para ele, a narrativa contém segmentos de relato, descrição e argumentação, e deve ser conduzida pelo entrevistado conforme sua lógica interna. A narrativa é entendida como performance e reconstrução subjetiva do vivido, que revela estruturas sociais inscritas na experiência individual. Com base em Schütz (1970), a abordagem fenomenológica permite captar os sistemas de relevância e tipificações que orientam a ação. Ao narrar sua história, o cacique não apenas relatou fatos, mas elaborou sentidos e resistências, revelando formas próprias de pertencimento que transcendem os modelos oficiais de identidade indígena.

3. Resultados.

3.1. Construindo identidades na mata da Cafurna.

Chiquinho inicia sua narrativa relembrando a chegada à aldeia Mata da Cafurna, uma das onze dos Xukuru-Kariri. Filho de Dona Iraci e neto de José Lourenço da Silva Pankararu) e Maria Felícia Ricardo da Conceição (Xukuru-Kariri), é o mais velho entre os irmãos. Seu avô recusou, nos anos 1940, convite para fundar a primeira aldeia de Palmeira dos Índios, temendo conflitos. Já sua mãe e seu tio Antônio Cabeleira tinham outra visão e, em 1979, após convite do cacique Manoel Celestino, a família adentrou a aldeia.

> Na verdade ali não era uma retomada, era uma ocupação, porque a terra era do município, da União, só a gente na época eu era criança e os mais velhos falaram que um pessoal do Japão, japoneses queriam fazer uma plantação pra eles, eu disse não, a mata da Cafurna ali tem muitas origens, pertence aos nossos antepassados, tem nossos pontos religiosos.[1]

[1] Entrevista realizada na aldeia Cachoeira do Tamanduá em 07/03/2023

Chiquinho frequentava a aldeia com irmãos e primos, influenciados pelo tio. Lembra da presença das famílias Celestino, dos Francilinos da Cafurna de Baixo e do povo da Fazenda Canto. Com amigos como Eduardo Celestino, buscava frutas, coletava café e lenha para o São João. Recorda com afeto a casa de Dona Hermelina, onde comia carne de soim caçado com bodoque. O distanciamento da aldeia ocorreu após um incêndio no rancho de um índio próximo à sua família, o que gerou cisão interna e levou à criação de uma nova aldeia pela Funai.

Mais adiante, rememora sua atuação política, destacando a liderança de Maninha Xukuru e os riscos vividos frente à repressão de fazendeiros. Participou de ocupações, atos públicos, encontros com a Igreja dos Capuchinhos, a Funai, a Assembleia Legislativa e a retomada da Serra dos Macacos, onde seu irmão Fabinho figurou na capa de um relatório oficial. Aos 22 anos, viveu com uma moça da aldeia e trabalhou com o sogro na roça da Gibóia, em condições precárias. Foi um tempo de trabalho duro: "Lá era só rasga-berço, espinheiro". Em seguida partiu para São Paulo para trabalhar como pintor, planejando retornar para aplicar seu dinheiro na terra. Ao voltar, descobriu que haviam vendido a terra que lhe fora destinada.

3.2. Continuidade da luta e nova decepção na aldeia Serra do Capela.

Chiquinho retorna à zona urbana da cidade e fica "desaldeado", até que o cacique Manoel Celestino teria percebido o sofrimento da família e os chamou para ajudar na luta pela conquista da aldeia Serra do Capela. O trato seria colaborar no reconhecimento da aldeia e, quando a luta fosse concluída e a Funai destinasse uma área de terra, a família também seria contemplada com um pedaço dessa terra.

Assim, ele se engajou novamente na luta, junto com sua mãe, seu tio Antônio Cabeleira e seus irmãos. Quando finalmente aconteceu o reconhecimento e a Funai comprou uma terra, o cacique Manoel Celestino não teria cumprido sua palavra. Quando Chiquinho e sua família cobraram o acordo, foram surpreendidos com a negativa: "Ele disse: 'Olhe, Chiquinho, essa conquista da Serra do Capela é uma conquista pessoal da família Celestino. Se você e sua família quiserem terra, lutem'."

Essa breve passagem pela aldeia Serra do Capela, embora curta, teria uma importância significativa em sua trajetória, pois o descumprimento do acordo acirraria os ânimos entre as duas famílias, tornando-se um confronto direto que marcaria um histórico de rivalidades e enfrentamentos. Desse modo, esse cacique se tornaria, ao

longo da trajetória, um forte rival da família na luta por território e identidade.

3.3. Finalmente acolhimento na aldeia Cafurna de Baixo e novamente o trágico prevalece.

Ao voltar para a zona urbana da cidade, após uma segunda tentativa de viver em aldeia, Chiquinho e sua família passam a frequentar a aldeia Cafurna de Baixo, onde conviveram por dezessete anos. É nessa aldeia que ele afirma ter sido feliz e ter vivido a melhor fase de sua vida dentro do contexto da luta indígena.

Ele se apresenta como uma figura de importância salutar e se orgulha de ter ajudado o cacique Cícero Francelino a obter o reconhecimento da aldeia. Narra que esse cacique atuava na aldeia Mata da Cafurna, mas não era respeitado como tal. Então, ele e seus irmãos, junto com Zé Carlos, o convenceram de que ele teria condições de buscar o reconhecimento da Cafurna de Baixo como aldeia. Descreve que o cacique inicialmente relutou, pois já havia apresentado vários documentos à Funai sem obter êxito no reconhecimento.

> Ele dizia, Chiquinho eu não quero não porque já tentei me levantar aqui umas três vezes e nunca consegui, botamos documento e a Funai nada de reconhecer. Oxe, por que? Porque é assim, até os nossos costumes, o toré o pessoal não sabe mais, ninguém sabe tecer uma muda de palha... não seja por isso que eu venho pra aqui com minha família e nós ajuda.[2]

Lá permaneceram por dezessete anos. Aos sábados, cantavam toré com os irmãos, e a casa vivia cheia de visitantes. O cacique local se alegrou com a presença da família, e, aos poucos, ensinaram a cultura aos moradores: o filho do cacique aprendeu a confeccionar cocares, saias de palha e a dançar toré, pois os indígenas da aldeia estavam afastados dos costumes. Com isso, conquistaram o reconhecimento da Cafurna de Baixo como aldeia.

O marco decisivo foi uma reunião da antiga FUNASA, com representantes de várias etnias. O cacique Cícero Francelino solicitou o reconhecimento oficial da Cafurna. Chiquinho, como membro do conselho tribal, pediu que o tema fosse votado: “Se nós perder, nós volta pra Mata e, se nós ganhar, nós fica independente”. A proposta venceu por treze votos a sete. O primeiro a apoiar foi o cacique Antônio Izidoro, de São Sebastião, cuja atitude motivou o apoio de outros líderes.

Durante a permanência na Cafurna de Baixo, houve uma retomada na Serra dos Macacos. Chiquinho e os irmãos participaram da luta, vivendo com a esposa

[2] Entrevista realizada na aldeia Cachoeira do Tamanduá em 07/03/2023.

em um barraco de lona por cerca de um ano. Após o fracasso da retomada, as famílias foram alocadas na Fazenda Canto. Chiquinho recusou a mudança: "Eu já tenho minha aldeia, sou da Cafurna de Baixo e vou voltar pra lá". A família — irmãos, pais, tios e sobrinhos — manteve forte vínculo com a aldeia, sendo apoiada também por moradores da Mata da Cafurna e da Fazenda Canto, como o povo de Pedão e de seu Antônio Urubano. Reconheciam neles um saber cultural valioso, especialmente nas práticas religiosas e medicinais indígenas mantidas por Iraci, mãe de Chiquinho.

O afastamento da família causou o fim do ritual do Ouricuri, pois outras famílias também se distanciaram. A saída ocorreu após decidirem ajudar a reativar o Ouricuri dos Karapotó, em Terra Nova — grupo que, apesar da terra doada por Collor, pouco praticava os rituais sagrados. Mesmo contra a vontade de lideranças locais, seguiram em frente. Chiquinho recorda que foram expulsos por "ciúme", embora hoje essas mesmas lideranças frequentem o ritual. Ajudar os Karapotó era questão de honra: Izidoro pediu apoio "pelo amor de Deus", enquanto outros líderes ignoraram o apelo. Chiquinho comprometeu-se a permitir apenas "índio limpo" no Ouricuri. Começou a visitar a aldeia mensalmente, vendendo artesanato e se aproximando da comunidade. Saiu escondido da Cafurna, levou os artesanatos no carro da antiga FUNASA e convocou o povo de casa em casa até reunir quatrocentos; apenas sessenta foram escolhidos.

> Nós fizemos uma reunião e eu perguntei "vocês tem vontade de ter Ouricuri na aldeia de vocês"? Todo mundo disse tem, por uma boca só. A gente se emocionava e chorava. Eu disse tem alguém intrigado aqui uns dos outros? Tinha gente com mais de vinte anos intrigado lá dentro. Pois se quiser conhecer o Ouricuri vai ter que se abraçar desde já. Só via gente se abraçando, o povo chorando, e na união desse povo eles conseguiram o que pediram a Deus. Primeiramente a Deus e a encantidade divina que ajudasse a eles ter a religião sagrada pra não ficar dependendo de ninguém. [3]

Chiquinho resume esse episódio com uma sentença curta: "foi um trabalho de pajé". Foi seu primeiro trabalho de pajé por sua própria responsabilidade. Ele já tinha ajudado a levantar o Ouricuri da Cafurna de Baixo, mas não tinha sido sozinho.

> Os parentes Fulniô que nem Jó, que nem Rildo, lá da mata, eles falaram pra minha esposa, olhe seu marido passou num teste de pajé,

[3] Entrevista realizada na aldeia Cachoeira do Tamanduá em 07/03/2023.

> porque não é todo mundo que se arrisca não, esse Ouricuri da Mata da Cafurna não teve um responsável só, foi uma equipe. Então ele pode se dizer que é um cacique, que é um pajé. (...) Me chamaram de traidor, mas não me sinto um traidor, porque depois do Ouricuri formado os que falavam de mim tão todos lá frequentando o Ouricuri lá. Eles diziam que não acreditavam que eu tinha feito o Ouricuri de lá, que eu não sabia fazer, mas hoje tão saindo da Mata da Cafurna, o pajé Eru vai pra lá, pro Ouricuri que eu levantei junto com meus irmãos. [4]

Mais uma ruptura e, consequente, mais uma conquista: tornou-se pajé, e sentiu confiante de adentrar numa nova experiência, desta vez para além do projeto religioso, engendrou um projeto político, que seria criar sua própria aldeia.

3.4. Radicalizando as rupturas: partindo para a criação da própria aldeia.

A trajetória de Chiquinho foi marcada por idas e vindas entre aldeias, aproximações e rupturas. Após passarem por três aldeias Xukuru-Kariri, ele e sua família retornaram à zona urbana de Palmeira dos Índios, o que os entristecia: para eles, o lugar do índio é no campo, com roça, mata e sementes para o artesanato. Decidiram reunir os indígenas desaldeados da cidade e formar sua própria aldeia, inicialmente chamada Xukuru-Palmeira. A escolha gerou críticas: acusavam Chiquinho de querer se promover ou criar nova etnia, o que dificultaria o reconhecimento como Xukuru-Kariri e o direito à terra. Essa negação identitária tornou-se um dilema central. Mesmo com apoio inicial de dois caciques e três pajés, que depois recuaram, as tensões cresceram. Houve ameaças, discussões em rádios e apreensão, já que o acampamento ficava próximo à casa do cacique Manoel Celestino. Curiosamente, seu maior aliado era o filho do cacique rival.

Chiquinho explica que o nome Xukuru-Palmeira servia apenas para diferenciar sua aldeia das demais Xukuru-Kariri. Formado por 85 famílias urbanas, o grupo visava resgatar parentes desaldeados e retomar práticas culturais. Lembra que os próprios Xukuru-Kariri foram apoiados por outros povos e sentia-se moralmente comprometido a retribuir. Sua luta envolvia afirmação identitária, reorganização territorial e reintegração de jovens impactados pela urbanização.

> Disseram que eu quis transformar os bandidos do alto do Cruzeiro em índios, mas só que eles já são índios que foram transformados nessa juventude perdida e eu tava querendo é resgatar esses parentes, trazer de volta pra nossa cultura por meio dos nossos ensinamentos e dos nossos antepassados.[5]

[4] Entrevista realizada na aldeia Cachoeira do Tamanduá em 07/03/2023.

[5] Entrevista realizada na aldeia Cachoeira do Tamanduá em 14/03/2023

Chiquinho demonstra grande preocupação com seus parentes desaldeados, vítimas da pobreza e da marginalização. Orgulha-se de ter tirado muitos dessa condição com conselhos e ensinamentos herdados dos antepassados, como a religião, o toré, o artesanato e a medicina tradicional. Entre 2006 e 2008, permaneceram em um acampamento improvisado até decidirem realizar sua própria retomada. O destino foi a Fazenda Buenos Aires, de propriedade do empresário Noé Simplício. Cerca de oitenta famílias marcharam rumo ao local sob a liderança de Chiquinho. Ao chegarem, ele se apresentou a um morador, assegurando que não fariam mal a ninguém, pois estavam todos na mesma luta por dignidade.

No dia seguinte, receberam alimentos enviados pelo cacique Karapotó Antônio Izidoro, além do apoio da CPT (Comissão Pastoral da Terra). Três dias depois, a FUNAI visitou o local, mas não ofereceu suporte. Logo a comida acabou, e o grupo foi socorrido por freiras da Diocese de Palmeira dos Índios. A escassez e a qualidade da terra — considerada ruim e sem mata, o que dificultava a realização do Ouricuri — fizeram com que muitos abandonassem o local. Diante disso, o grupo decidiu se mudar para a Fazenda Monte Alegre, pertencente ao vereador Val Basílio, sobre a qual circulavam denúncias de corrupção na aquisição. A nova fazenda oferecia melhores condições: havia mata, água e abundância de frutos como manga e jaca. Além disso, fazia fronteira com a Aldeia Mata da Cafurna, onde viviam parentes da família Leitão, o que fortalecia vínculos comunitários e territoriais.

3.5. Retomada da aldeia Monte Alegre: consolidando a luta, até à próxima tragédia.

A primeira tentativa de construir sua própria aldeia, junto com sua família, não daria certo, pelos motivos já mencionados. Daí decorre a mudança de estratégia e a escolha de outra fazenda a ser retomada. Lá, entraram no dia 15 de março de 2008 — um momento de grande emoção. Chegaram à noite, ocuparam o local e passaram a madrugada dançando toré. No dia seguinte, foram procurar lenha para levantar os barracos. Aqui se nota uma diferença importante e salutar na mudança de estratégia: na fazenda Buenos Aires não havia mata e, consequentemente, não havia lenha — essencial para a construção dos barracos, para o uso nas cozinhas e para a formação de fogueiras. Nessa nova retomada, o cacique Chiquinho permaneceu com sua família até 2016, um período de oito anos. Ele relata que a fazenda do vereador estava para ser tomada pela polícia e, então, decidiu que não seria "só da polícia, não — vai voltar pros índios".

Mas a convivência na Aldeia Monte Alegre já começava com conflitos internos, com várias pessoas querendo tomar o poder e destituí-lo da posição de cacique. A situação começou a se tornar perigosa, com pessoas andando armadas e fazendo ameaças. Chiquinho viveu situações reais de risco, como o episódio em que um homem armado apareceu à sua porta com intenção de matá-lo. Foi preciso fugir pelos fundos e se esconder na mata.

Ele se mostra ressentido com os demais membros da aldeia, que não "se levantaram" em sua defesa — depois de tudo o que afirma ter feito por todos: tirá-los da periferia e colocá-los em uma terra. Além dos conflitos internos, o período foi marcado por total descaso da FUNAI, que não tomava providências. Foram necessárias várias ocupações do prédio do órgão.

Lembra que a FUNAI não reconhecia a retomada, alegando que ele havia recrutado "brancos" para a aldeia — já que a etnia local institucionalmente reconhecida não os reconhecia como indígenas. Tal situação transformava o cotidiano numa árdua luta por documentos, com viagens a diferentes aldeias em busca de familiares que pudessem comprovar a descendência.

Apesar das dificuldades e riscos, ele se vangloria desse período. Sente-se vitorioso e orgulhoso por ter conseguido "provar a descendência dos índios discriminados", rotulados como "brancos", bem como por ter "ensinado a cultura" a esses parentes. Também fica claro que a longa experiência da retomada Monte Alegre acentuou os riscos à sua vida: sua família demonstra preocupação e, desde a saída da aldeia, ele não anda mais sozinho na rua e evita, ao máximo, ir à cidade.

3.6. Retomada da aldeia Cachoeira do Tamanduá: criação do próprio etnônimo.

Após cinco anos difíceis na cidade, Chiquinho decide voltar à luta. Em 28 de fevereiro de 2021, inicia a retomada da fazenda Cachoeira do Tamanduá. A ocupação marca o fechamento de um ciclo e o desligamento definitivo das demandas da etnia Xukuru-Kariri, simbolizando sua busca por autonomia e pertencimento territorial.

> Eu sei que foi nesse percurso de luta foi varias ocupações na sede regional da Funai pra poder ter nossos direitos e sempre negado, eu vivia nas aldeias como na mata da Cafurna, que eu já fiz parte na aldeia Serra do Capela, na Cafurna de Baixo, ajudei o pessoal da fazenda canto, eu era querido por todos. Me respeitavam, mas depois que eu formei meu próprio grupo eles começaram a discriminar a mim e minha família, dizer que eu não era índio e tudo e isso aí foi me desgostando e eu procurei me

> afastar, eu quero distancia, agora não tem direito de dizer nada comigo, eles são eles e eu sou eu, hoje tô aqui com minha família e tô feliz.[6]

Feliz por estar em seu território em retomada, preservando sua cultura, plantando roça e cultivando plantas para artesanato e medicina indígena, Chiquinho ainda busca o sossego — que, segundo ele, virá com a legalização da terra e a formação do santo Ouricuri. Caminha nesse sentido e planeja erguer o ritual, para que sua família não dependa mais de outros Ouricuris.

> Nós quer sair daqui no dia em que deus tirar desse mundo. Aí a gente sai. Mas a gente quer permanecer aqui. Porque nessa terra aqui tem história contada pelos nossos mais velhos. Aí nessa cachoeira mesmo é um santuário, aí pra nós é um lugar que é morada dos nossos encantados.

Uma fala recorrente é o desgosto de ver esses espaços sagrados viraram pontos de droga e prostituição na mão do branco. Outro ponto fundamental que os empolga na terra é que nela está contida a Serra do Pajeú, um lugar de encantos, e eles precisam retomar esses lugares, que eram ocupados pelos mais velhos, para preservar sua ancestralidade, sua cultura. Também tem uma área no fundo onde ele sonha em fazer o reflorestamento, fazer uma parceria com mudas de plantas nativas que não existem mais, como o louro, o tiri, o jenipapo, o ouricurizeiro, a imburana de cheiro, a amescla, vegetação fundamental para sua cultura.

> A gente quer trazer pra aqui de volta. Quer fazer daqui a mãe natureza que nossos antepassados deixou e acabaram contudo e ainda hoje estão acabando com o resto. Agora começaram a desmatar a beira da barragem ali e a gente é quem sofre com isso.[7]

Na retomada da Cachoeira do Tamanduá o projeto tomou contornos diferentes da Monte Alegre, uma vez que o grupo ficou bastante reduzido ao núcleo familiar do cacique Chiquinho. Semanalmente acontecem reuniões com os membros da família que estão diretamente habitando na retomada, com os demais, que estão morando na cidade por motivo de trabalho, mas que endossam a luta. São poucos os que não fazem parte da família extensiva do Cacique. Ele recorre ao relato de um primo que teria recebido convite de duas aldeias, mas recusou, porque prefere esperar a consolidação da aldeia Pankaxuri e engrossar as fileiras da família. O sonho agora não se resume a um aldeamento puro e simples, mas a reunião da família. Considera o momento de maior maturidade

[6] Entrevista realizada na aldeia Cachoeira do Tamanduá em 14/03/2023.

[7] Idem.

de sua jornada, porque agora tem seu próprio projeto étnico, um esforço de independência que tem fortalecido a união da família.

Ele considera que tem um papel importante na história local, porque a partir da sua luta muita coisa tem sido problematizada, principalmente o papel das lideranças e sua própria luta por identidade, que segundo ele ficará como inspiração para outras pessoas e famílias que sofram a mesma situação.

> Ser índio é o que a gente somos, é o que Deus nos fez cada um, né?! Ser índio é um apelido que colocaram, geralmente a gente se reconhece como primitivos, os primeiros povos, os originários. Mas esse negócio de índio até eu não gosto de ser chamado de índio porque a gente sabe que quando os colonizadores chegaram, eles chegaram invadindo as terras.[8]

Na verdade, ele não vê nenhuma necessidade de ser reconhecido como índio porque já está sendo índio ao preservar a cultura.

> (...) É fazer o que a gente faz em nosso dia a dia ao nosso modo, é tudo, é buscar resgate o que foi perdido, o nosso idioma foi proibido a gente de falar porquê diziam que eram coisas animalescas e nossos mais velhos foram proibidos de falar mas tem pessoas ainda que tem palavras soltas e a gente precisa passar isso para as crianças até chegar um dia que a gente tenha resgatado como os Kariri.[9]

Um dos sonhos é o resgate da língua, assim como tem acontecido em algumas etnias regionais. Além de tentar agrupar toada a família extensiva num mesmo território, pretende conseguir junto à Universidade a colaboração de professores especializados que ajudem nesse resgate da língua. Também ressalta que seu artesanato, vestimenta, grafismo, são diferenciados, porque algumas coisas foram apreendidas nas aldeias Xukuru-Kariri, porem muito fora aprendido com os ensinamentos do seu Avô Pankararu.

> (...) é o que a gente vem segurando da nossa família, da minha mãe porque teve muitas cantigas de dentro do ritual que a gente não pode nem cantar porque foi revelado agora pela minha mãe e ela ainda tem mais ainda. Esse tempo todinho ela não revelou pra gente mas agora ela tá começando, já tem umas duas cantigas que a gente aprendeu que é cantada dentro do Ouricuri, então isso aí é nosso, não vi ser cantado em aldeia nenhuma até agora nos Ouricuri onde andei.[10]

[8] Entrevista realizada na aldeia Cachoeira do Tamanduá em 14/03/2023

[9] Entrevista realizada na aldeia Cachoeira do Tamanduá em 21/03/2023.

[10] Entrevista realizada na aldeia Cachoeira do Tamanduá em 28/03/2023.

Portanto os Pankaxuri se consideram diferenciados dos demais índios locais, pelo fato de guardarem conhecimentos que os outros não conhecem, porque até aqui teriam sido restritos à sua família, por meio de herança cultural de seus avós. Todavia, a reivindicação por uma identidade própria não significa negar as origens Xukuru-Kariri, mas antes uma estratégia para se livrar do jugo das influências políticas das lideranças locais.

> É porque aí é a identidade dos nossos antepassados, a mãe da minha avó mesmo, daqui de Ladeira Doce, puxando para os Leitão, até hoje tem prova que a família da minha avó que mora aqui, o povo dos "Minga". Então isso aí é um sinal que ela é uma nativa originária daqui de Palmeira dos Índios, então é uma Xucuru-Kariri, então isso é o que eu nunca nego e sempre falo.[11]

Deixa claro que se autodenominar Pankaxuri não significa abrir mão da identidade Xukuru-Kariri porque não teria como deixar de ser o que realmente é, descendente de seus avós. Ele diz que mesmo que as lideranças políticas não queiram, ele não deixa de ser Xukuru-Kariri, mas ele e sua família não dependem de estar preso a esse etnônimo para ter seus direitos garantidos, daí o surgimento dos Pankaxuri. Ao mesmo tempo entende que sua ousadia tende a aumentar o descontentamento das lideranças contra ele.

> Agora eu sei que muitos estão com raiva porquê eles já estão achando que eu estou querendo ser poderoso demais por querer reconhecer um novo povo, uma nova etnia, mas eu não sou o primeiro, aqui em Alagoas e Sergipe teve outros povos que se levantaram da mesma etnia reivindicando um outro reconhecimento étnico como: os Fulcaxó, Kaxagó e esses outros como Pankararé, Pankará tudo são descendente de Pankararu. Então eu fiz isso aí para evitar muitos dos problemas que eu já tenho com eles, deles não quererem me reconhecer como Xucuru-Kariri, então eu sou um Pankaxuri, me reafirmo assim em todo lugar que eu chego. [12]

Por fim, a iniciativa de criar seu próprio etnônimo acrescentou um novo momento na sua vida e na história da sua família, principalmente com as atuais mudanças no quadro da FUNAI, cujo novo coordenador tem acenado com a perspectiva de cumprir com seu papel e finalmente encaminhar o gozo dos direitos. Ao longo dessa jornada Chiquinho tem se especializado, por meio de suas articulações nacionais, adquiriu alguns títulos por meio de cursos como o de Juiz do tribunal indígena, vegetoterapia, dentre outros.

[11] Idem.

[12] Idem.

4. Discursão dos resultados.

4.1. Considerações teóricas.

No plano teórico, o estudo dialoga com a fenomenologia social de Alfred Schutz, que compreende o mundo da vida como o lócus do saber. Para Schutz (1970), o mundo da vida não é uma abstração, mas a realidade vivida e compartilhada pelos indivíduos, sendo o espaço onde o significado é atribuído às ações cotidianas. Nessa abordagem, o ator social é um cientista de primeira ordem, interpretando e teorizando sua própria existência. O conceito de relevância, articulando a intencionalidade husserliana e a duração bergsoniana, destaca a ação como central, pois é a experiência da ação no "agora" que possibilita a construção de significados (SCHUTZ, 1970). A experiência originária é temporal: o “agora” incorpora a retenção do vivido e a pretensão do futuro, compondo o fluxo da consciência. Para Schutz (1970), a experiência é marcada por um movimento contínuo entre a retenção do vivido, a percepção do presente e a antecipação do futuro, revelando uma temporalidade que estrutura o sentido de nossas ações.

O que é retido e racionalizado sedimenta-se na memória, e o sujeito atua nesse entrelaçamento contínuo. Segundo Schutz (1970), a memória não é um processo passivo, mas um mecanismo ativo de reconstrução do vivido, onde o sujeito seleciona e reorganiza suas experiências com base nos valores e significados que atribui a elas. A vida cotidiana, por meio da comunicação, constitui sistemas próprios de interpretação, orientados por microssistemas de crenças e valores. Nesse sentido, a comunicação é o veículo que permite a transmissão e a transformação desses sistemas de significação (BERGER; LUCKMANN, 2007). As biografias, por isso, trazem significados socialmente construídos, revelando o estoque de conhecimento adquirido por experiência própria e herança ancestral. Como afirmam Schütz e Luckmann (2023), a biografia é uma construção que não se limita a um relato linear de acontecimentos, mas uma interpretação subjetiva que envolve o indivíduo com as práticas sociais de sua época.

A memória torna presente o vivido e confere sentido ao presente, estruturando escolhas e enfrentamentos. Esse entrelaçamento entre memória e ação reflete a ideia de que as decisões e trajetórias individuais são orientadas por sistemas de relevância que não são apenas pessoais, mas também intersubjetivos (SCHUTZ; LUCKMAN, 2023). A biografia torna-se, assim, o lugar do que se revelou relevante ao sujeito, expressão de seu sistema de relevância, que o orienta na ação. A relevância, entendida como o

critério pelo qual o sujeito seleciona e organiza sua experiência, não é uma característica do sujeito isoladamente, mas emerge das interações com os outros e com a sociedade, como uma construção contínua de significados compartilhados. O indivíduo não é mero reflexo da estrutura social, tampouco sujeito de devaneios idealistas: é um ser-no-mundo, agente de sua trajetória, que atua sobre o mundo que o forma, mas também é moldado por ele (SCHÜTZ & LUCKMANN, 2023).

Essa perspectiva permite abordar o fenômeno social de forma intersubjetiva, superando a separação entre sujeito e sociedade. A biografia, portanto, não é apenas relato pessoal, mas uma forma de expressão da realidade social vivida e interpretada, que resulta da interação constante entre o sujeito e os outros, e das escolhas feitas com base nas estruturas de relevância que orientam sua ação (BERGER; LUCKMANN, 2007). A análise da biografia de um indivíduo, assim, deve levar em conta tanto as experiências pessoais quanto os significados socialmente compartilhados, criando um ponto de intersecção entre a experiência vivida e a estrutura social.

4.2. Reconstrução da vida narrada na trajetória do Cacique Chiquinho.

4.2.1. Distinção de materiais indexados e não-indexados.

A trajetória de Chiquinho foi construída com base em entrevistas que combinam descrições factuais (quem, onde, quando) com reflexões sobre valores e juízos de vida. Narrando em primeira pessoa, ele transmite como sentiu e vivenciou os eventos, buscando legitimar o que não é amplamente aceito, sobretudo sua identidade e liderança. Destaca-se o sentimento de injustiça em relação às instituições do Estado. Há forte ressentimento com a SESAI, por negar atendimento diferenciado, e com a FUNAI, acusada de negligência e abandono, ao condicionar seu reconhecimento ao aval das lideranças Xukuru-Kariri, contrariando o espírito do artigo 169 da OIT, que visa proteger contra a intrusão externa — e não resolver disputas internas. O Ministério Público Federal também é alvo de crítica, sobretudo pela atuação de um antropólogo que, segundo ele, legitimou o discurso rival após pressões políticas.

Chiquinho percebe a rejeição que sofreu como consequência de sua liderança ativa e do inconformismo diante de decisões que iam contra os valores de seu grupo familiar. Ao longo de sua passagem por diferentes aldeias Xukuru-Kariri, identifica uma trajetória de rebeldia, que teria gerado receio por parte das lideranças locais. Para ele, a ideia de que queria liderar toda a etnia teria sido alimentada por essas lideranças, especialmente por Manoel Celestino,

embora Chiquinho afirme que sempre desejou apenas lutar em conjunto.

Segundo sua interpretação, sua expulsão da aldeia Cafurna de Baixo não ocorreu pela crise do levantamento do Ouricuri, mas sim por sua postura autônoma. Reafirma, assim, sua condição de vítima de uma exclusão injusta, motivada pela incompreensão de sua liderança e pela distorção de seus objetivos.

4.2.2. Formas textuais da autoapresentação, hipóteses iniciais e campos temáticos.

Apresentamos, neste trabalho, campos temáticos predominantes na narrativa de vida de Chiquinho, centrais para compreender os focos de sentido e os sistemas de relevância que orientam sua ação. A análise textual revela momentos de elaboração racional e argumentativa, intercalados com experiências emocionalmente marcantes — a vida vivida. Em certos trechos, pausas ou silêncios expressam conteúdos sagrados ou traumáticos, como a retomada da aldeia Monte Alegre. Conforme Rosenthal (2014a), há experiências que resistem à linguagem e emergem nos silêncios da narrativa.

Quatro grandes temas estruturam sua trajetória: família, religião, liderança e o enfrentamento da morte como risco constante. Seu primeiro contato com a religiosidade ocorre aos nove anos, observando os avós transmitirem saberes aos pais. Inicialmente confunde os rituais com o candomblé, mas, com o tempo, reconhece as particularidades da espiritualidade indígena. Um tio o conduz à Mata da Cafurna, marcando sua entrada simbólica no universo aldeado.

A volta às aldeias está ligada à convivência com uma mulher indígena e ao reencontro com vínculos familiares. Seus irmãos atuavam nas aldeias, a mãe era reconhecida nas cerimônias e o tio tinha papel relevante no Ouricuri. Sua trajetória individual se transforma em um projeto familiar coletivo, com a família Batista reafirmando seu pertencimento por meio da ação conjunta. Seu plano inicial de se estabelecer com a nova família é frustrado: o sogro não oferece o apoio combinado, e sua terra é vendida enquanto ele estava em São Paulo. Em seguida, participa da retomada da Serra dos Macacos com irmãos e esposa. Apesar do fracasso, guarda orgulho da experiência, destacando a imagem de seu irmão no relatório da FUNAI.

Na retomada da Serra do Capela, sua mãe lidera o processo, consolidando a identidade familiar como núcleo da ação política e espiritual. O cacique Manoel Celestino afirma que a terra é conquista da família Celestino, indicando que os Batista deveriam lutar por seu próprio espaço. Isso

aprofunda a cisão interna e inicia uma rivalidade com esse cacique.

A experiência na Cafurna de Baixo reforça a missão do grupo. “Nossa família viveu ali por 17 anos. E ensinou a cultura para as pessoas”, afirma Chiquinho. O grupo acolhe indígenas “desaldeados”, gerando atrito com outras lideranças, que veem essa atuação como ameaça à hierarquia tradicional. A fundação da aldeia Xukuru-Palmeira surge do desejo de reunir parentes e transmitir os saberes tradicionais. Mais tarde, reconhecem que o isolamento dificultou o reconhecimento institucional, mas mantêm o orgulho de terem reinserido jovens à cultura.

Com o crescimento desordenado da retomada Monte Alegre, surge a necessidade de reconfiguração: nasce a retomada Pankaxuri, centrada na família Batista, com etnônimo próprio. O nome remete à herança Pankararu do avô e à avó nascida no território tradicional Xukuru-Kariri. A escolha simboliza um projeto étnico-político articulado à história familiar e espiritual do grupo.

A liderança de Chiquinho se constrói em etapas. Inicialmente, aparece como coadjuvante, acompanhando os rituais. Na Cafurna de Baixo, torna-se referência espiritual: ensina medicina tradicional, artesanato e toré aos jovens. Mesmo sem reivindicar o posto de cacique, é visto como ameaça por sua influência. Sua expulsão após o levantamento do Ouricuri na aldeia Karapotó é interpretada como tentativa de neutralizar sua atuação, não como simples desobediência às normas.

A criação da retomada Monte Alegre marca o ápice de seu protagonismo: articula dezenas de famílias, alcançando visibilidade institucional e midiática. As lideranças tradicionais reagem, acusando-o de querer ser cacique geral. No entanto, sua trajetória revela outra lógica: ele constrói uma liderança baseada na ancestralidade, religiosidade e coesão familiar, não em ambições institucionais. De aprendiz, torna-se pajé — “digno de um grande pajé”, disse-lhe um cacique —, depois cacique da Monte Alegre e, por fim, líder de uma nova etnia em formação.

Sua liderança se legitima na memória e na luta concreta por território e cultura. A hipótese que se fortalece é a de que as ações da família Batista seguem uma lógica espiritual. A Cafurna de Baixo é um divisor de águas, consolidando uma identidade religiosa que guia as ações futuras. O polêmico levantamento do Ouricuri em Karapotó é interpretado como missão sagrada, autorizada pelo divino. Chiquinho afirma que cumpriu seu papel com permissão espiritual: “Não trai a cultura, segui o que aprendi dos meus mais velhos”. Mesmo inserido nos ritos Xukuru-Kariri, sua linhagem Pankararu torna sua religiosidade mais aberta à transmissão dos

saberes. Em suma, para Chiquinho, a luta por território não é apenas estratégia política, mas missão espiritual. Ao longo das entrevistas, é possível perceber que seu projeto de vida, forjado em experiências familiares, religiosas e de resistência, dá sentido à sua existência.

> A gente se sente muito triste de ver nossa família espalhada por vários Ouricuri dessas aldeias. Tem uma parte frequentando o Ouricuri numa aldeia, outra parte em outra aldeia. Nós queremos ter nosso próprio Ouricuri como já tivemos. Nós levantamos o Ouricuri de Karapotó e hoje é uma coisa fina, o povo sai daqui pra lá, levantamos na Monte Alegre e até o cacique Manoel Celestino, que tanto nos condenou, hoje frequenta lá, com os meninos que eles diziam que eu tava recrutando os bandidos do alto do Cruzeiro.[13]

Apesar de ter passado pelos Ouricuri de várias aldeias e de possuir vasto conhecimento ritual, repassado por seu avô, Chiquinho expressa o desejo de instituir seu próprio Ouricuri. Em sua narrativa, o sagrado aparece tanto como fonte de conflito quanto de soluções. Ele constrói um sentido de si e de sua família como orientados pelo divino e detentores de práticas religiosas legítimas.

O rompimento com a Cafurna de Baixo marca uma metamorfose: de participante subordinado, ele se reconhece como pajé e assume com orgulho o papel de líder espiritual. Valoriza ter ajudado parentes a se reconectarem com a cultura e jovens a encontrarem fé nos encantados, ressaltando o protagonismo religioso da família.

A narrativa também revela os riscos enfrentados na luta por autoafirmação. Desde o rompimento com a Serra do Capela, que gerou uma rivalidade com o então cacique, passando por ameaças em Karapotó, confrontos com um fazendeiro na retomada de Monte Alegre e assassinatos associados ao conflito, sua trajetória é marcada por perigos constantes. Chiquinho atribui sua sobrevivência à proteção espiritual: “Se não fosse a força dos nossos encantados, já teria acontecido alguma coisa comigo. Mas nós temos nossas coisas e trabalhamos sempre limpos diante de Deus e ‘deles’, que nós conhecemos.”

4.2.3. Comparações entre a história de vida vivida e a história de vida narrada.

Apesar da forte expressão de pertencimento à etnia Xukuru-Kariri —

[13] Entrevista realizada na aldeia Cachoeira do Tamanduá em 28/03/2023.

sustentada por laços maternos e vínculos de parentesco com diversas famílias —, a trajetória de Chiquinho revela contradições. Sua vivência em diferentes aldeias foi marcada por sucessivas rupturas, o que nos leva a questionar até que ponto esses vínculos representariam uma identidade coletiva coesa. Em duas aldeias, o conflito foi com a autoridade verticalizada dos caciques, especialmente quanto à aquisição de terra. Na terceira, a ruptura ocorreu por divergências na concepção de religiosidade, marcada pela flexibilidade típica dos Pankararu — sem, contudo, romper com os segredos sagrados.

Na formação de sua própria aldeia, destaca-se a postura de acolher parentes dispersos na cidade e o esforço pedagógico de transmitir a cultura. Ao adotar um novo etnônimo, projeta um futuro que transcende o núcleo familiar, visando reagrupar membros da família extensa, dispersos geográfica e culturalmente. Um traço comum a essas experiências é o risco de morte: conflitos anteriores envolveram ameaças, tentativas de assassinato e até derramamento de sangue, como no caso da saída de Monte Alegre. A atual retomada também tem sido marcada por tensões e perigos constantes. Há ainda outra contradição entre a história vivida e a narrada: a aparente ausência de pretensão em liderar politicamente. Apesar de expressar desejo de se dedicar apenas aos trabalhos religiosos, Chiquinho assumiu protagonismo com a retomada, sendo procurado por outros líderes para aconselhamento e apoio. Afirma que preferiria não ser cacique, mas que, em seu grupo, não vê quem assuma essa posição com a mesma capacidade construída por ele. Aqui se revela uma característica peculiar do grupo: a forte presença de um líder disposto ao enfrentamento e à afirmação de um projeto coletivo.

5. Conclusões.

Analisar a história de vida de Chiquinho, seu modo de narrar a trajetória e os sentidos produzidos ao longo do tempo, nos levou a construir hipóteses baseadas tanto em seu relato quanto na interpretação de suas ações em contextos de conflito. Seu testemunho nos aproxima de um universo de relevâncias e tipificações sociais, revelando passagens por aldeias Xukuru-Kariri, ressentimentos diante das rupturas vividas e um sistema de interpretação que orienta seus atos. Nesse percurso, a adoção de um novo etnônimo aparece como forma de autoafirmação política.

Esse sistema de valores revela uma dificuldade crescente de permanência dentro da fronteira étnica original. Sua biografia, centrada na coesão familiar e ancorada nas figuras da mãe, do avô e dele próprio, aponta para um projeto étnico

distinto, desvinculado da estrutura tradicional de poder da etnia, marcada por uma liderança verticalizada. Sua identificação com os Xukuru-Kariri é real e marcada por orgulho, mas atravessada por conflitos. Seus interesses familiares confrontaram a organização política vigente. O grupo passou a operar com lógica própria, fundada em vínculos religiosos e familiares, formando um subgrupo funcional.

A articulação entre religiosidade e família serviu como base para reivindicar autoridade cultural. Sua liderança carismática e disposição ao enfrentamento geraram tensões, migrações forçadas e episódios de violência. A autoafirmação indígena implicou dor, abandono e risco de vida. Sua trajetória, marcada por estigmas e negligência, exige um olhar mais atento à complexidade indígena no agreste alagoano. Para além das fronteiras étnicas fixadas, existem grupos que resistem e se autoafirmam, ainda que invisibilizados por disputas internas e critérios seletivos de reconhecimento.

Embora os Xukuru-Kariri simbolizem a resistência cultural local, o grupo liderado por Chiquinho mostra que o universo indígena regional é mais amplo. O pertencimento indígena se constrói não só por classificações externas, mas por vivências concretas, lutas cotidianas e reconhecimento mútuo. Compreender os indígenas como realmente são exige considerar, a partir da história dos excluídos, um espectro mais amplo de resistência. Tal espectro é visível na trajetória de Chiquinho e de sua família, mas também abrange outros grupos invisibilizados. Resistir, nesse contexto, é enfrentar o mundo externo e também as tensões internas ao grupo étnico, onde ocorrem exclusões simbólicas e políticas.

No cotidiano, naturaliza-se a etnia como homogênea. No entanto, essa trajetória mostra que as representações são moldadas por diferentes sistemas de significação, mesmo dentro da mesma fronteira. O pertencimento subjetivo se dá por relações que se mantêm ou rompem conforme interesses e interpretações, sem significar, necessariamente, um rompimento do sentimento de pertencimento. Foi nesse embate de significados que Chiquinho construiu sua trajetória. O que para lideranças foi abandono da terra, para ele foi busca por dignidade; o que parecia luta por poder familiar, ele narra como luta coletiva; o que seria segredo religioso, para ele foi partilha; o que restringia o pertencimento aos aldeados, ele estendeu aos dispersos e esquecidos.

Eleger a etnia como critério absoluto de identificação pode ocultar diferenças internas e modos associativos que organizam a vida nos territórios. No agreste

alagoano, essas diferenças nem sempre geram rupturas definitivas. O caso Chiquinho evidencia a condição de grupos à margem do processo identitário oficial. Sua trajetória revela tensões entre o núcleo familiar e lideranças tradicionais, configurando um subgrupo com crenças, organização e reconhecimento próprios.

As entrevistas analisadas antecedem os eventos mais recentes. Após desistirem da retomada da Cachoeira do Tamanduá, o grupo se deslocou para a Fazenda Fé em Deus, fundando a aldeia Serra do Goiti, em aliança com o "Povo do Cristo do Goiti", da linhagem paterna de Chiquinho. Por estarem em território Xukuru-Kariri, a iniciativa agravou um conflito já existente. Há indícios de possível articulação entre lideranças e fazendeiros para expulsar o grupo.

A reação violenta das lideranças contra a família Batista impressionou as instituições, talvez exercendo coerção sobre elas. Essa narrativa se consolidou como fato jurídico, contribuindo para a reintegração de posse em favor do fazendeiro. Mas, paradoxalmente, também provocou mobilização institucional inédita: Funai, MPF, Justiça Federal, DPU e Prefeitura passaram a tratar o reassentamento do grupo como urgência humanitária. A estratégia de Chiquinho de adentrar o território do conflito gerou, assim, efeitos inesperadamente positivos.

Após negociações, o grupo será provisoriamente assentado em terra do governo de Alagoas, enquanto a Funai conduz o processo de criação da reserva indígena Pankaxuri. Esse desfecho consolida a identidade de Chiquinho: de anônimo a pajé, de pajé a cacique, de cacique a protagonista de uma etnogênese. Ele sobreviveu ao etnocídio simbólico — a tentativa de apagar a memória de sua família — e começa a conquistar seu espaço no território indígena de Palmeira dos Índios, contrariando o pacto firmado por um coletivo de lideranças segundo o qual ele jamais teria um palmo de terra naquela região.

Mas hoje, com a fundação da aldeia da família Batista, reafirma-se a máxima de que o território indígena não tem dono: pertence a quem nele resiste. E é nessa resistência que se sedimenta a metamorfose do personagem: de excluído a vencedor, de banido a criador de sua própria aldeia.

6. Referências.

BERGER; LUCKMANN. **A construção social da realidade. Tratado de sociologia do conhecimento.** Petrópolis-RJ: Vozes, 2007.

LUDWIG, Kamila Silva de Almeida. **Filhos da violência conjugal: pesquisa biográfica com órfãos.** (Dissertação de mestrado). Programa De Pós-Graduação Em Ciências

Sociais. Faculdade De Filosofia E Ciências Humanas. Pontifícia Universidade Católica Do Rio Grande Do Sul. Porto Alegre, 2015.

ROSENTHAL, Gabriele. **História de vida vivenciada e história de vida narrada: a interrelação entre experiência, recordar e narrar.** *Civitas* Porto Alegre v. 14 n. 2 p. 227-249 maio-ago. 2014a.

_____. Pesquisa Social interpretativa: uma introdução. 5ª edição. Porto Alegre : ediPUCRS, 2014b.

_____. Reconstruction of life stories: principles of selection in generating stories for narrative biographical interviews. *The narrative study of lives*, *1*(1), 59-91. https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-59294. (1993).

_____. The Healing Effects of Storytelling: On the Conditions of Curative Storytelling in the Context of Research and Counseling. Qualitative Inquiry, Volume 9 Number 6, 2003 915-933. DOI: 10.1177/1077800403254888.

SANTOS, Hermílio. **Ação e relevância em narrativas de adolescentes autoras de atos infracionais**. Contemporânea. ISSN: 2236-532X. v. 2, n. 2 p. 489-512. Jul.–Dez. 2012.

SANTOS, Hermílio; LOPEZ, Daniela; DREHER, Joche. **Subjetividade e mundo da vida.** Civitas. Porto Alegre v. 11 n. 3 p. 379-383 set.-dez. 2011.

SCHUTZ, Alfred. **Fenomenologia e relações sociais.** Textos escolhidos de Alfred Schutz. Organização Helmut. R Wagner. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1970.

SCHUTZ; LUCKMANN**. Estruturas do mundo da vida.** Alfred Schütz, Thomas Luckmann ; tradução Tomas da Costa ; apresentação e revisão técnica Hermílio Santos. – Dados eletrônicos. – Porto Alegre : ediPUCRS, 2023.

SCHÜTZE, Fritz. ***Biography Analysis on the Empirical Base of Autobiographical Narratives: How to Analyse Autobiographical Narrative Interviews*** – *Part One*. Universität Bremen, 2014.

Esta obra está sob o direito de Licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional.

PERSPECTIVA SOB A CRIAÇÃO DE UNIDADES DE CONSERVAÇÃO POR INICIATIVA POPULAR: uma revisão sistemática integrativa

Weverton Guilherme Santos Silva[1]
Eduardo Cabral da Silva[2]
Luciana de Omena Gusmão[3]
José Romildo Laurindo da Silva[4]
Vicente Ferreira de Araújo Neto[5]
Thiago Melo de Almeida[6]

RESUMO

As unidades de conservação são áreas destinadas a manutenção da biodiversidade local e conservação dos recursos naturais. Essas áreas são criadas em decorrência das grandes demandas por recursos para subsidiar os diversos setores produtivos e pela indústria da construção civil. Essas pressões são ainda maiores nas áreas urbanas, onde os conflitos são ainda mais intensos. A criação das unidades de conservação obedece a Lei 9.985 de 18 de julho de 2000. Essa Lei também institui o Sistema Nacional de Unidades de Conservação da Natureza e estabelece os critérios de criação e gestão das unidades de conservação. O presente estudo tem como situação problema a falta de clareza e conhecimento por parte da população sobre o processo de criação e gestão das unidades de conservação e como essas unidades podem influenciar na qualidade de vida. Diante do exposto, busca-se responder a seguinte pergunta norteadora: qual a importância dos movimentos populares no processo de criação e gestão das UC e qual o aparato legislativo? O estudo se propõe a realizar um apanhado amplo e atualizado sobre o contexto da criação e gestão das unidades de conservação com participação da população no âmbito da Lei 9.985/2000, a fim de mostrar sua importância no contexto socioeconômico e ambiental. Trata-se de uma revisão sistemática integrativa com a busca de artigos científicos na base do Periódicos Capes utilizando descritores cadastrados e seguindo critérios de inclusão e exclusão. Foram utilizados 10 artigos dentre os pesquisados, pois se enquadravam melhor na discussão da temática principal. Duas categorias foram discutidas e subsidiaram concluir que a exploração das unidades de conservação deve ser realizada com planejamento e constante avaliação, haja vista que, algumas atividades podem ocasionar impactos ambientais.

Palavras-chave: Meio ambiente. Conservação. Gestão.

1 E-mail: weverton.gssilva@gmail.com
2 E-mail: edcs.cabral@gmail.com
3 E-mail: luciana.gusmao.lu@gmail.com
4 E-mail: romildolau.silva@gmail.com
5 E-mail: vicente.nt@outlook.com
6 E-mail: melohc1@hotmail.com

INTRODUÇÃO

A conservação ambiental é uma ação necessária e urgente diante do ritmo de desenvolvimento que se tem atualmente no globo. As atividades antrópicas, apesar de não serem exclusivas, desempenham papel importante nas alterações climáticas e, consequentemente, nos impactos ambientais e qualidade de vida das pessoas. A constituição Federal de 1988 explicitou a necessidade de políticas públicas para conservação do meio ambiente. Nesse contexto, as Unidade de Conservação – UC são áreas que abrigam uma diversidade biológica ímpar e, que se encontram em situação de ameaça. A criação dessas áreas é imprescindível para a dinâmica harmoniosa dos ecossistemas e, portanto, para a qualidade de vida. A Lei 9.985/2000 institui o Sistema Nacional de Unidades de Conservação – SNUC e formaliza instâncias para gestão democrática e participativa – os conselhos.

A Lei 9.985/2000 ainda dispõe sobre as doze categorias de UC e as divide em dois grupos que integram o SNUC, a saber, Unidades de Proteção Integral e Unidades de Uso Sustentável. A definição da categoria que uma unidade terá depende de diversos fatores, tais como, grau de ocupação humana, interesses incidentes sob a área e relevância natural (DIAS et al. 2018).

O processo de criação de unidades de conservação é criterioso e é precedida de estudos técnicos e consulta pública que comprovem a necessidade de criação de tal área e delimitem a área a ser classificada. O artigo 22 da Lei 9.985/2000 dita todo o processo de criação de UC.

Entender o aparato legislativo que proporciona a criação, a caracterização e a manutenção dessas áreas é fundamental para a boa gestão, logo, o presente estudo tem como situação problema a falta de clareza e conhecimento por parte da população sobre o processo de criação e gestão das UC e como essas unidades podem influenciar na qualidade de vida. Diante do exposto, busca-se responder a seguinte pergunta norteadora: qual a importância dos movimentos populares no processo de criação e gestão das UC e qual o aparato legislativo? O trabalho se justifica pela sua relevância nos campos científicos, socioeconômico, ambiental e jurídico.

O estudo se propõe a realizar um apanhado amplo e atualizado sobre o contexto da criação e gestão das unidades de conservação com participação da população no âmbito da Lei 9.985/2000, a fim de mostrar sua importância no contexto socioeconômico e ambiental. Apresentar um panorama das principais normas jurídicas que sustentam as argumentações de criação, caracterização e manutenção das

unidades de conservação – UC. Avaliar, com base em estudo de caso, o processo de criação de unidade de conservação por iniciativa popular.

MÉTODOLOGIA

O presente trabalho se configura como uma revisão sistemática integrativa a qual possibilita o desenvolvimento de um estudo inédito por meio dos métodos sistêmicos buscando responder uma pergunta especifica analisando de forma crítica os artigos adquiridos nas plataformas especializadas.

O presente trabalho seguiu o seguinte roteiro metodológico: elaboração da pergunta norteadora e traçado do objetivo; seleção dos descritores e, consequentemente, das *strings* e das estratégias de busca; escolha da base de dados para aquisição dos artigos; análise dos artigos seguindo as estratégias de busca; categorização dos estudos selecionados; análise e discussão dos resultados.

A base de dados selecionada foi o Portal Periódicos Capes e utilizou-se a *string* tal para busca dos artigos. Utilizou-se como critérios de inclusão: artigos publicados de janeiro de 2008 a dezembro de 2022; artigos gratuitos e nos idiomas português, inglês e espanhol. Para os critérios de exclusão, utilizou-se: livros; monografias; resumos; relatórios; artigos de revisão; teses; dissertações e artigos que fugissem à temática: criação de unidades de conservação. O detalhamento das etapas realizadas no presente trabalho está descrito no Quadro 1.

Quadro 1 - Detalhamento das etapas da Revisão Sistemática Integrativa.

ETAPA	TÓPICOS DE CADA ETAPA	DETALHAMENTO DE CADA TÓPICO	
1ª	Tema	Perspectiva sob a criação de unidades de conservação por iniciativa popular: uma revisão sistemática integrativa.	
	Pergunta Norteadora	Qual a importância dos movimentos populares no processo de criação e gestão das UC e qual o aparato legislativo?	
	Objetivo Geral	Realizar um apanhado amplo e atualizado sobre o contexto da criação e gestão das unidades de conservação com participação da população no âmbito da Lei 9.985/2000, a fim de mostrar sua importância no contexto socioeconômico e ambiental.	
	Estratégias de busca	1. Cruzamento de descritores por meio do operador booleano AND; 2. Uso de aspas nos politermos (descritor com mais de um termo) para que a varredura de artigos científicos contemplasse o termo exato; 3. Uso de descritores estruturados (codificação) no DECS; 4. Uso de metadados (filtros) nas bibliotecas virtuais;	
	Bancos de terminologias	**Banco**	**Link**
		DeSC	http://decs.bvs.br/
	Descritores livres e estruturados	**Descritor**	**DeCS (Registro)**
		Unidade de conservação	D065928
		Popular	D020496
	String de busca	Unidade de conservação And Popular	
	Bibliotecas Virtuais	Popular	Link
		Periódicos da CAPES	https://www-periodicos-capes-gov-br.ezl.periodicos.capes.gov.br/index.php
2ª	Período de coleta dos dados	09 a 12/2022	
	Critérios de inclusão	1. Artigos (artigo científicos e free). 2. Publicação (2008-2022).	
	Critérios de exclusão	1. Livros, monografias, Trabalho de Conclusão de Curso, Resumos, Relatórios, Teses e Dissertações;Artigos que nãocontemplam a temática incentivos governamentais que possam beneficiar também os consumidores de baixa renda;	

3ª	Número de trabalhos selecionados para revisão sistemática integrativa a partir da leitura dos agentes indexadores das publicações (tema, descrição, ementa).	10
4ª	Categorias obtidas com a análise dos documentos investigados *online* gratuitos e de libre acesso	2
5ª	Análise, interpretação e discussão dos resultados	Ver em "Resultados e Discussão"
6ª	Apresentação da revisão em formato de artigo, o qual contemple propostas para estudos futuros	Este Artigo completo

Fonte: elaborada pelos autores.

RESULTADOS

O Quadro 2 pontua os dados quantitativos da pesquisa dos artigos no Periódicos Capes. Na busca geral foram encontrados 59 artigos, contudo, após a aplicação do filtro resultou em 27 artigos, dos quais foram selecionados 10 mais voltados a discussão da temática principal.

Tabela 1 – Dados quantitativos das buscas realizadas nas bibliotecas.

String de busca	Bases de dados	Total de publicações sem o filtro	Publicações disponíveis após aplicar os filtros	Publicações aproveitadas na Revisão Sistemática Integrativa
Unidade de conservação And Popular	Periódico Capes	59	27	10
Total		59	27	10

Fonte: elaborada pela autora.

Quadro 2 - Descrição dos documentos (artigos) de acordo com os critérios de inclusão.

Nº	**Citação**	**Tema**	**Ano de publicação**	**Objetivo do estudo**	**Conclusão do estudo**
1	Lindoso, Santos & Paula	A importância da determinação do perfil dos visitantes do Parque Estadual do Cocó (Fortaleza/ CE) para o seu manejo sustentável	2019	Traçar o perfil do visitante, identificar as principais atividades recreativas e avaliar os níveis de satisfação com as funções sociais (lazer e recreação) e ambientais (qualidade do ambiente) do parque	É importante destacar que a maioria dos visitantes relatou saber o que significa o termo Unidade de Conservação e que o parque se encaixa nessa classificação, entretanto, não estavam cientes de que os tipos de uso que fazem do local ou algumas de suas ações podem ser prejudiciais para o meio e sua biodiversidade, exceto no que se refere ao descarte incorreto de resíduos. Sendo assim, é necessário discutir e disseminar a importância da preservação das poucas áreas verdes necessárias para a população fortalezense e também para turistas, visto que no processo de difusão de conhecimentos e busca de manejo adequado, será possível gerar consciência na preservação de outros espaços da cidade.
2	Rodrigues, Bertazi & Ranieri	Pastorais populares e áreas	2021	Compreender o papel do padre João 30,	Considera-se que a categoria “mediação de conflitos” é um

		protegidas: a mediação de conflitos no horizonte da Ecologia Política		representante da Pastoral dos Pescadores de Cananéia, São Paulo, enquanto "mediador de conflitos" entre o Parque Estadual Ilha do Cardoso (PEIC) e as comunidades tradicionais que já viviam no território antes da criação daquela Unidade de Conservação.	dispositivo relevante no âmbito da Ecologia Política.
3	Valdanha Neto, Whitaker & Vasconcelos	Educação e(m) Unidades de Conservação: luta por direitos e direito à luta	2018	Compreender o que dizem moradores da Reserva Extrativista do Lago do Cuniã, Rondônia sobre sua educação.	Discutem-se os dados em relação à necessidade de ação conjunta entre a gestão ambiental e educacional para que a conservação ecológica possa ser harmonizada à valorização cultural.
4	Gonçalves, Branquinho & Felzenszwalb	Uma análise contextual do funcionamento efetivo e participação popular em uma unidade de conservação: o caso da Área de Proteção Ambiental de Petrópolis (Rio de Janeiro: Brasil)	2011	Traçar um panorama sistêmico de tal proposta de sustentabilidade, observando a história local, a gestão pública e a participação popular.	O segmento universitário é indicado como provedor de importantes elos sociotécnicos que servirão como alavancas à participação social solidária, e assim ao conhecimento e aproximação aos atores e problemas locais.
5	Fonseca	Capital social e	2017	El objetivo central de esta	O desmembramento da participação

		unidades de conservação: mecanismos para o desenvolvimento do turismo e da participação popular		investigación consiste en discutir la dinámica del desarrollo local en unidades de conservación aliado a la actividad turística.	popular e do turismo em unidades de conservação reverbera na existência de organizações sociais, em que o capital social pode se tornar uma ferramenta e subproduto das questões provocadas pelo turismo, de maneira que seu conceito pode promover a articulação, mobilização e representatividade dos cidadãos quanto aos rumos do desenvolvimento coletivo e da atividade turística.
6	Gomes & Gomes	Marco normativo das Reservas Extrativistas brasileiras: a construção social de uma tutela jurídica ambiental	2018	Apresentar um panorama das principais normas jurídicas relativas a essa unidade de conservação – unidade que se distingue das demais previstas no Sistema Nacional de Unidades de Conservação da Natureza (SNUC).	A exposição evidencia a relevância do estabelecimento de um marco regulatório que torne o objetivo de proteção dos meios de vida, da cultura das populações e do uso sustentável dos recursos naturais das Reservas Extrativistas, um dever para o Estado. Afinal, da criação do instituto com o Decreto nº 98.897/1990 até os dias atuais, passando pela consolidação legislativa da Lei do SNUC, o extrativismo tradicional sustentável tornou-se

					um bem jurídico tutelado a partir do seu reconhecimento como uma forma de conjugação indissolúvel de desenvolvimento e conservação, fruto do conhecimento dos povos e comunidades tradicionais.
7	Rochadelli et al.	Análise da percepção da comunidade local e da participação popular no processo de criação de unidades de conservação	2008	Analisar o processo de participação popular na Área de Proteção Ambiental do Rio Verde, Região Metropolitana de Curitiba, estado do Paraná.	A conclusão a que se chegou foi que as reuniões públicas foram efetivas para informar aspectos contextuais, mas deficientes em elucidar termos técnicos e em dialogar com a população local sobre pontos polêmicos ou conflitantes.
8	Dias et al.	Participação popular na criação de unidades de conservação marinha: o caso da Reserva Extrativista de Canavieiras	2018	Analisar a aplicabilidade do ordenamento jurídico pátrio no que se refere à legitimidade, tendo como foco a participação popular, para a criação e gestão da Reserva Extrativista de Canavieiras.	No Brasil existe uma política ambiental de criação de UCs alicerçada em um ordenamento jurídico que prevê instrumentos de criação e gestão das áreas, e que se torna mais efetiva quando segue o princípio da participação popular. Entretanto, o principal desafio consistiu em verificar se a legislação está suficientemente assentada para instituir UCs, tanto do ponto de vista da legalidade quanto da legitimidade, na

					busca de se alcançar um autêntico Estado Socioambiental do Direito.
9	Machado & Fonseca Filho	Ouro Preto e a gestão do patrimônio ambiental turístico política e planejamento, estudo de caso	2016	Analisar a qualidade ambiental dos atrativos turísticos naturais de Ouro Preto (MG), a fim de avaliar a eficiência da gestão pública municipal.	Constatou-se que os dados para o cálculo dos índices, essenciais para a obtenção dos indicadores são de difícil acesso, devido à ausência de estudos técnicos e compilação de dados governamentais de forma eficiente, sugerindo-se a melhoria na aplicação dos princípios da administração pública "eficiência" e "publicidade".
10		Potencialidades pedagógicas da área de proteção ambiental Itupararanga: percepções de educadores e educandos	2017	Analisar o conhecimento e a percepção dos diretores, coordenadores pedagógicos, docentes e discentes de escolas públicas estaduais de Ibiúna (SP) sobre essa UC e suas potencialidades pedagógicas.	Concluímos que a introdução da APA no cotidiano escolar pode trazer contribuições pedagógicas significativas, fundamentadas nos objetivos dessa categoria de Unidade de Conservação.

A análise das conclusões dos artigos contidos no Quadro 2, possibilitou construir a nuvem de palavras (Figura 1). Essa nuvem foi criada na Plataforma online do *WordArt* e busca se constituir de uma ferramenta que agrupa e organiza graficamente as palavras-chave e evidencia as mais frequentes.

Figura 1 - Nuvem de palavras – elaborada com base na conclusão dos artigos.

Fonte: elaborada pela autora – WordArt Online.

A nuvem de palavras é um recurso gráfico que fomenta a elaboração das categorias de discussão. A nuvem da Figura 1 foi elaborada com base nas conclusões dos trabalhos contidos no Quadro 3. A Tabela 1 mostra a frequência das palavras que compõem a nuvem.

Tabela 2 - Frequência das palavras contidas nas conclusões dos artigos selecionados para constituir os resultados e discussão da presente pesquisa (Quadro 2).

Palavras	**Frequência**
Conservação	5
Unidade	3
Conhecimento	3
Dados	3
Participação	3
Criação	3
Importante	2
Entretanto	2
Uso	2
Local	2
Meio	2
Preservação	2
Áreas	2
População	2
Busca	2
Categoria	2
Política	2

Gestão	2
Ambiental	2
Social	2
Popular	2
Turismo	2
Desenvolvimento	2
Objetivo	2
Sustentável	2
Estado	2
Jurídico	2
Forma	2
Pública	2
Efetiva	2
Técnicos	2
Ponto	2
Ucs	2

Fonte: elaborada pelos autores.

DISCUSSÃO

Movimentos sociais e o processo de criação e gestão das UC

Os conflitos por terras no Brasil é um problema recorrente e remoto. A busca por recursos minerais e matéria prima para indústria num país de dimensões continentais, como o Brasil, é acelerada e difícil de gerir.

Segundo os dados do relatório "Conflitos no Campo Brasil 2021" 52% dos conflitos brasileiros por terra ocorreram na Amazônia, com mais de 60% das famílias atingidas. Segundo o relatório houve um aumento de mais de 1000% do número de mortes em conflitos em 2021 quando comparado ao ano anterior (CONFLITOS NO CAMPO, 2021). O relatório aponta ainda que o estado do Pará lidera o ranking dos estados com mais conflitos com 156 casos, seguido pela Bahia e Maranhão com 164 e 97 casos, respectivamente. O total de casos no Brasil foi de 1242 e teve com principais promotores os fazendeiros (25%), os grileiros de terra (19%) e os garimpeiros (15%).

Nesse sentido, destaca-se a necessidade de intervenções governamentais para mitigar tais conflitos, assim como, a necessidade da comunidade de mediar o diálogo. Rodrigues, Bertazi e Rainieri (2021) buscaram compreender o papel do padre João 30, representante da Pastoral dos Pescadores de Cananéia, São Paulo, enquanto "mediador de conflitos" entre o Parque Estadual Ilha do Cardoso (PEIC) e as comunidades tradicionais que já viviam no território antes da criação daquela Unidade de Conservação. Os

resultados mostraram que houve articulação do clérigo às demandas das comunidades e seu interesse pela conservação da natureza.

As unidades de conservação são áreas que são delimitadas como uma estratégia de defesa do meio ambiente e representa um instrumento ambiental fundamental para o Estado Democrático de Dereito, contudo, para sua correta criação é necessário observar os requisitos da legalidade e legitimidade (DIAS et al., 2018). A sua criação é uma exigência da Lei Federal 9.985/00, denominada de Lei do Sistema Nacional de Unidades de Conservação. A Lei prevê que para a criação das UC devam acontecer consultas públicas e que sejam passadas informações sobre o processo a população local (ROCHADELLI et al., 2008). Para a correta implementação das UC e seu pleno funcionamento, deverá existir um amplo processo de gestão democrático e colaborativo. A participação popular nos processos de planejamento e gestão de terras é uma conquista oriunda da Constituição de 1988 e reverbera na obrigatoriedade da participação popular no planejamento do uso do solo das cidades, por exemplo (ROCHADELLI et al., 2008).

Rochadelli et al. (2008) se propôs em seu estudo a analisar o processo de gestão democrática na Área de Preservação Ambiental do Rio Verde na Região Metropolitana de Curitiba/PR. A metodologia aplicada foi a análise dos transcritos das reuniões públicas, a aplicação de questionários à população rural da área e entrevistas com técnicos que participaram do processo. A conclusão a que se chegou foi que as reuniões públicas foram efetivas para informar aspectos contextuais, mas deficientes em elucidar termos técnicos e em dialogar com a população local sobre pontos polêmicos ou conflitantes.

Para Dias et al. (2018) a participação popular na política ambiental é considerada como expressão da legitimidade. Sarlet e Fensterseifer (2014) destacam três elementos-chave para se verificar a participação popular na política ambiental: participação pública na tomada de decisões (administrativas), acesso à informação e acesso à Justiça.

Unidades de conservação segundo o seu agrupamento

As unidades de proteção integral e as de uso sustentável constituem dois grupos de unidades de conservação segundo os objetivos de manejo e tipos de uso. As unidades de proteção integral têm como foco principal a preservação a natureza, sendo permitido apenas o uso indireto dos seus recursos naturais. Dessa forma, são permitidas apenas atividades como,

recreação em contato com a natureza, pesquisa científica, educação ambiental, turismo ecológico, entre outros. Já as unidades de uso sustentável apresentam como objetivo principal a manter a relação harmoniosa entre a conservação ambiental e o uso sustentável dos recursos disponíveis nas áreas (ICMBIO, 2022).

Destacando as unidades de conservação de uso sustentável, haja vista que apresentam papel relevante no contexto social e no despertar da consciência ambiental da população, essas áreas vêm sendo bastante procuradas como opção de recreação e lazer, principalmente, quando ficam em grandes centros urbanos ou na sua redondeza. Segundo dados Ministério do Meio Ambiente – MMA em 2018 os parques nacionais receberam 12 milhões de visitantes (MMA, 2018). Konijnendijk et al. (2013) destacam a importância das áreas florestadas nos espaços urbanos como benefícios a saúde humana (mental e física).

Contudo, diante do aumento das visitações aos parques, aumentam também a preocupação com os danos ambientais com a geração de resíduos e problemas mais agravantes como a poluição dos corpos hídricos (ATIQUL HAG, 2011). O autor também destaca o estresse ambiental causado a fauna devido ao barulho dos visitantes.

Nesse sentido, é importante traçar um perfil dos frequentadores para que se possa estabelecer um plano de manejo, ou seja, avaliar quais as atividades desempenhadas pelos frequentadores para realizar ajustes que mitiguem os impactos a área. Lindoso, Santos e Paula (2019) buscaram traçar o perfil dos frequentadores do Parque Estadual do Cocó – PEC para ajustar as atividades mais realizadas a sua gestão e mitigar os impactos ambientais. O parque urbano está localizado na zona leste da cidade de Fortaleza no Estado do Ceará e foi criado com o objetivo de proteger seus recursos naturais e a biodiversidade, contudo, é aberto a realização de atividades recreativas de baixo impacto. Os resultados apontaram que a maioria dos visitantes relatou saber o que significa o termo Unidade de Conservação e que o parque se encaixa nessa classificação, entretanto, não estavam cientes de que os tipos de uso que fazem do local ou algumas de suas ações podem ser prejudiciais para o meio e sua biodiversidade, exceto no que se refere ao descarte incorreto de resíduos. Sendo assim, é necessário discutir e disseminar a importância da preservação das poucas áreas verdes necessárias para a população fortalezense e também para turistas, visto que no processo de difusão de conhecimentos e busca de manejo

adequado, será possível gerar consciência na preservação de outros espaços da cidade.

Fonseca (2017) destaca que diante do processo de urbanização acelerado e dos impactos desses ambientes e da sua dinâmica na saúde das pessoas, as unidades de conservação reforçam a necessidade de um processo estrutural contínuo de planejamento e uso em paralelo a gestão orientada ao território quanto o emprego de atividades que possam potencializar sua funcionalidade, como o turismo a partir da incorporação de segmentos de cunho ecológico.

Almeida, Toppa & Fiori (2017) destacam que apesar das UC serem criadas para proteção ambiental e que também possam garantir a população o convívio sustentável, a sua efetividade depende da participação das comunidades locais no processo de criação e gestão. Os autores destacam que a conscientização da população é fundamental para que possam ajudar a cumprir o propósito principal da área, que é de preservar, assim como, gerar menos impactos com as atividades humanas durante o seu funcionamento. Após uma pesquisa utilizando entrevistas semiestruturadas com educadores e educandos de uma escola estadual de Ibiúna (SP), os pesquisadores concluíram que a introdução da Área de Preservação Ambiental – APA Ituparanga no cotidiano escolar pode trazer contribuições pedagógicas significativas, fundamentadas nos objetivos dessa categoria de Unidade de Conservação.

CONCLUSÕES

O processo de criação das unidades de conservação é apoiado na Lei 9.985/2000 com o intuito de proteger o meio ambiente e, consequentemente os recursos naturais que estas dispõem. Essas áreas, em grande parte, também apresentam atividade interacionista com a sociedade com intuito de oferecer qualidade de vida a esta por meio do contato com a natureza e das opções de lazer.

A exploração das UC, contudo, devem ser realizadas com planejamento e constante avaliação, haja vista que, as atividades realizadas pela presença das pessoas podem ocasionar impactos ao ambiente. Dessa forma, é interessante destacar a importância dos projetos de educação ambiental para que a população desperte a consciência ambiental e ajude no projeto de gestão.

A participação da população na criação de gestão das UC é fundamental para o sucesso do projeto.

REFERÊNCIAS

ATIQUL HAQ, Shah M. Urban green spaces and an integrative approach to

sustainable environment. **Journal of Environmental Protection**, 2011, 2, 601-608. Disponível em: <https://www.researchgate.net/profile/Shah_Md_Atiqul_Haq/publication/276488760_Urban_Green_Spaces_and_an_Integrative_Approach_to_Sustainable_Environment/links/5a6fdd1da6fdcc33daa7db7b/Urban-Green-Spaces-and-an-Integrative-Approach-to-Sustainable-Environment.pdf>. Acesso em: 25 dez 2022.

Almeida, G. G.; Toppa, R. H.; Fiori, A. POTENCIALIDADES PEDAGÓGICAS DA ÁREA DE PROTEÇÃO AMBIENTAL ITUPARARANGA: PERCEPÇÕES DE EDUCADORES E EDUCANDOS. Revista Brasileira de Ciências Ambientais, n. 45, p. 71 – 85. 2017.

BRASIL. **Lei nº 9.985** de 18 de julho de 2000. Regulamenta o art. 225, § 1o, incisos I, II, III e VII da Constituição Federal, institui o Sistema Nacional de Unidades de Conservação da Natureza e dá outras providências. Brasília, DF: Palácio do Planalto, 2000. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9985.htm>. Acesso em: 18 dez 2022.

Dias, M.; Gomes, R.; Batista, S.; Campiolo, S.; Shiavetti, A. Participação popular na criação de unidades de conservação marinha: o caso da Reserva Extrativista de Canavieiras. **Revista Direito GV**, v. 14, n. 3, p. 912-936. 2018.

Fonseca, I. L. CAPITAL SOCIAL E UNIDADES DE CONSERVAÇÃO: MECANISMOS PARA O DESENVOLVIMENTO DO TURISMO E DA PARTICIPAÇÃO POPULAR. **Turydes**, v. 10, n. 23, p. 1 – 16. 2017.

Gomes, M. E. A. C.; Gomes, A. C. Marco normativo das Reservas Extrativistas brasileiras: a construção social de uma tutela jurídica ambiental. **Desenvolvimento e Meio Ambiente**, v. 48, n. 1, p. 99 – 117. 2018.

Gonçalves, M. P. Branquinho, F. T. B.; Felzenszwalb, I. UMA ANÁLISE CONTEXTUAL DO FUNCIONAMENTO EFETIVO E PARTICIPAÇÃO POPULAR EM UMA UNIDADE DE CONSERVAÇÃO: O CASO DA ÁREA DE PROTEÇÃO AMBIENTAL DE PETRÓPOLIS (RIO DE JANEIRO: BRASIL). **Soc & Nat**, v. 23, n. 2, p. 323 – 334. 2011.

KONIJNENDIJK, Cecil C; ANNERSTEDT, Matilda; NIELSEN, Anders B; MARUTHAVEERAN,

Sreetheran. Benefits of urban parks: a systematic review. The International Federation of Parks and Recreation Administration – Ifpra. **Copenhagen & Alnarp**, 2013. Disponível em: <https://worldurbanparks.org/images/Newsletters/IfpraBenefitsOfUrbanParks.pdf>. Acesso em: 12 dez 2022.

Lindoso, T. A.; Santos, L. M.; Paula, D. P. A IMPORTÂNCIA DA DETERMINAÇÃO DO PERFIL DOS VISITANTES DO PARQUE ESTADUAL DO COCÓ (FORTALEZA, CE) PARA O SEU MANEJO SUSTENTÁVEL. **Casa de Geografia de Sobral**, v. 21, n. 2, p. 755-770. 2019.

Machado, F. S.; Fonseca Filho, R. E. OURO PRETO E A GESTÃO DO PATRIMÔNIO AMBIENTAL TURÍSTICO POLITICA E PLANEJAMENTO, ESTUDO DE CASO. **Saúde e Meio Ambiente**, v. 5, n. 1, p. 14 – 34. 2016.

Meda, R. V. A criação de Unidades de Conservação no reconhecimento de territórios às populações tradicionais. **Revista de Direito da Cidade**, v. 6, n. 1, p. 275 – 300. 2014.

Rochadelli, R.; Santos, A. J.; Milder, L. I. D. Schineider, A. V. ANÁLISE DA PERCEPÇÃO DA COMUNIDADE LOCAL E DA PARTICIPAÇÃO POPULAR NO PROCESSO DE CRIAÇÃO DE UNIDADES DE CONSERVAÇÃO. **Floresta**, v. 38, n. 3, p. 421 – 429. 2008.

Rodrigues, L. M.; Bertazi, M. H.; Ranieri, V. E. L. Pastorais populares e áreas protegidas: a mediação de conflitos no horizonte da Ecologia Política. **Desenvolvimento e Meio Ambiente**, v. 58, n. 1. P. 296-318. 2021.

SANTOS, J. de O. **Vulnerabilidade Ambiental e Áreas de Risco na Bacia Hidrográfica do Rio Cocó – Região Metropolitana de Fortaleza – Ceará. Universidade Estadual do Ceará**. Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Acadêmico em Geografia. 2006. Disponível em: <http://salasituacional.fortaleza.ce.gov.br:8081/acervo/documentById?id=878ae31f-f2ef-4ab6-923d-2bbd6b061465>. Acesso em: 23 nov 2022.

hawking
EDITORA