



REVISTA

COM CENSO

ESTUDOS EDUCACIONAIS DO DISTRITO FEDERAL



ENTREVISTA

Evaristo Pedro
Diretor no Ministério da
Educação de Angola

RESENHA

"A construção", de
Andressa Marques



RCC#41

ISSN 2359-2494 • V. 12 • N. 2 • BRASÍLIA-DF • MAIO 2025

GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL
Ibaneis Rocha - Governador
Celina Leão - Vice-Governadora

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO
Hélvia Miridan Paranaguá Fraga - Secretária

SECRETARIA EXECUTIVA
Isaias Aparecido da Silva - Secretário Executivo

SUBSECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA
Iêdes Soares Braga - Subsecretária

UNIDADE-ESCOLA DE FORMAÇÃO CONTINUADA DOS
PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO
Linair Moura Barros Martins – Chefe

DIRETORIA DE FORMAÇÃO E PESQUISA
Luciana de Almeida Lula Ribeiro – Diretora

GERÊNCIA DE AVALIAÇÃO, PLANEJAMENTO E PESQUISA
Felipe da Cruz Dias - Gerente

NÚCLEO DE PESQUISA E PUBLICAÇÃO
Suzana Mahmud Said Arar - Chefe

REVISTA COM CENSO – ESTUDOS EDUCACIONAIS DO DF

EDITORIA-CHEFE
André Almeida Cunha Arantes (SEEDF)

EDITORES ADJUNTOS
Camilla Cristina Silva (SEEDF)
Gilmário Guerreiro da Costa (SEEDF)
Leila Saads (SEEDF)

EDITORES DE SEÇÃO
Danilo Luiz Silva Maia (SEEDF)
Lúcia Nascimento Andrade (SEEDF)
Raquel Oliveira Moreira (SEEDF)
Robson Santos Camara Silva (SEEDF)

COMITÉ GESTOR
Adriana Almeida Sales de Melo (UnB)
Ana Cláudia Nogueira Veloso (SEEDF)
Andréia Lelis Pena (SUBIN/SEEDF)
Luciana de Almeida Lula Ribeiro (EAPE/SEEDF)
Henrique César de Oliveira Fernandes (SEEDF)
Ingrid Dittrich Wiggers (UnB)
Juliana Alves de Araújo Bottechia (SUBEB/SEEDF)
Linair Moura Barros Martins (EAPE/SEEDF)
Raquel Oliveira Moreira (EAPE/SEEDF)
Remi Castioni (UnB)

CONSELHO EDITORIAL
Adriana Almeida Sales de Melo (UnB)
Bruno Portigliatti (FCU)
Célio da Cunha (UCB)
Frederico Augusto Barbosa da Silva (IPEA)
Girleone Ribeiro de Jesus (UnB)
Gustavo Henrique Moraes (INEP)
Ingrid Dittrich Wiggers (UnB)
Jaqueline Moll (UFRGS)
José Cândido Lustosa Bittencourt da Albuquerque (UFC)
Lêda Gonçalves de Freitas (UCB)
Maria Helena Guimarães de Castro (UNICAMP)
Odorico Ferreira Cardoso Neto (UFMT)
Ormezinda Maria Ribeiro (UnB)
Raquel Nery Lima Bezerra (UFBA)
Remi Castioni (UnB)
Rosemary Dore Heijmans (UFMG)

REVISÃO
Bárbara Carolina Vanderley Boaventura (SEEDF)
Gilmário Guerreiro da Costa (SEEDF)

REVISORES AD HOC
Deise Librelotto Scherer (SEEDF)
Jonathan Furtado Pedroza (SEEDF/UnB)
Karine Caroline de Oliveira (TCDF)
Samara Silva Nogueira Pimentel (SEEDF)
Viviane Lopes Barros Villores Dias (SEEDF)

ARTE DA CAPA
Marco Aurélio Tavares (Lelo)
Imagen da obra “ADEUS ATHOS”, gentilmente cedida

DIAGRAMAÇÃO
Leon Martins Carriconde Azevedo (SEEDF)

IMPRESSÃO
Secretaria de Estado de Educação
Tiragem: 1.000 exemplares
ISSN 2359-2494

A Revista *Com Censo* (RCC) é um periódico científico, de acesso livre, que adota o processo de avaliação por pares (*peer review*), fundado em 2014 e publicado trimestralmente desde 2016.

O periódico é vinculado à Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF), Brasil.

As opiniões veiculadas nos trabalhos publicados em edições da RCC são de responsabilidade exclusiva de seus (suas) autores(as) e não representam necessariamente a posição da revista ou da SEEDF.

A revista promove o uso de estatísticas educacionais, especialmente dos dados censitários relativos ao desenvolvimento de políticas públicas na área de educação.

As edições publicadas e a lista do corpo de pareceristas da revista encontram-se em:

periodicos.se.df.gov.br/comcenso

EDITORIAL

Entre perdas, conquistas e a busca por um mundo mais justo

O semestre que passou foi marcado por perdas significativas de personalidades que dedicaram suas vidas à construção de um mundo mais igualitário, sensível e plural. Entre elas, destacam-se três sul-americanos de impacto global: o argentino Papa Francisco, o uruguai Pepe Mujica e o brasileiro Sebastião Salgado. Cada um deles, à sua maneira, deixou um legado de luta pelos direitos humanos, pela justiça social e pela valorização dos mais vulneráveis.

Paralelamente, o Brasil celebrou conquistas históricas no cinema: *Ainda Estou Aqui* garantiu a Walter Salles o inédito Oscar de melhor filme internacional e rendeu à Fernanda Torres o Globo de Ouro de melhor atriz. *O agente secreto* consagrou Wagner Moura como melhor ator e Kleber Mendonça Filho como melhor diretor no Festival de Cannes. Essas produções, ao retratarem os horrores da ditadura civil-militar, ecoam um passado de opressão e resistência, convidando-nos a refletir sobre o valor da memória e a importância da liberdade.

O que une essas aparentes desconexões? Parece emergir uma *estrutura de sentimento* – para usar a expressão cunhada por Raymond Williams – que sinaliza um reconhecimento coletivo da necessidade de novos rumos. Seja pela arte, pela política ou pela educação, há uma busca compartilhada por maior igualdade, justiça e paz. Essa mesma sensibilidade perpassa os textos da presente edição da *Revista Com Censo*, que se propõe a discutir caminhos para um futuro mais humano e inclusivo.

A capa homenageia Athos Bulcão, cuja arte democratizou-se pelas ruas de Brasília, simbolizando a cidade como um projeto de esperança. Na entrevista, Evaristo Pedro, diretor do Ministério da Educação de Angola, reforça a importância das parcerias entre países do Sul Global, destacando a educação como eixo de desenvolvimento solidário.

Os textos que integram o número 41 da revista trazem experiências de docentes da rede pública do Distrito Federal, abordando temas como inclusão, alfabetização, políticas públicas, educação ambiental e cultura de paz. Cada texto, ancorado em fundamentos teóricos e vivências práticas, reforça o papel transformador da escola na construção de uma sociedade democrática e plural.

Esta edição marca o início de um projeto estratégico para ampliar o acesso ao acervo digital da revista, que já está disponível no portal de periódicos da *Revista Com Censo* e no portal da EAPE, integrando também o site oficial da SEEDF. Ainda como parte desse esforço de democratização, destacam-se mais três iniciativas: o *Projeto Caravanas RCC*, que promove o letramento científico por meio de oficinas, exposições e parcerias com as Coordenações Regionais de Ensino (CREs); a produção mensal de entrevistas com autores, artistas de capa e demais contribuidores da revista, publicadas em formato audiovisual e disponibilizadas no canal oficial da EAPE no YouTube; e a participação em eventos como a Feira do Livro de Brasília, que acontecerá em junho desse ano.

Por fim, registramos nossa gratidão à professora Raquel Oliveira Moreira, que durante anos liderou esta revista com dedicação e agora segue para novos desafios além-mar. Seu legado inspira a continuidade do nosso trabalho!

Convidamos você, leitor e leitora, a mergulhar nestas páginas e a refletir conosco sobre os caminhos possíveis para uma educação e uma sociedade mais justas. A jornada é longa, mas cada passo e cada página importa.

Uma ótima leitura!

André Almeida Cunha Arantes
Editor-chefe da *Revista Com Censo*

ÍNDICE

6 APRESENTAÇÃO

ARTIGOS

11 O livro didático de Ciências Humanas pós-BNCC: um olhar sobre a Educação Ambiental no Ensino Médio do Distrito Federal
Naiara Monção de Lima

19 Releitura histórica da Educação Alimentar e Nutricional: uma contextualização necessária para o processo de fortalecimento do Programa Nacional de Alimentação Escolar – PNAE
Tamara Braz Ribeiral e Daniela Sanches Frozi

29 Retratos do cotidiano na Educação Infantil: lugar de protagonismo da criança Down nas práticas docentes
Cristiane Ferreira Alves e Etienne Baldez Louzada Barbosa

41 Evolução de crianças do Bloco Inicial de Alfabetização após a primeira camada do RTI (remoto/híbrido) durante a pandemia de Covid-19
Lídia Silva Saldanha, Joice Carrilho Fernandes, Greicyane Marcos de Castro, Letícia Corrêa Celeste e Vanessa de Oliveira Martins-Reis

49

Sequência didática de história no circuito de ciências: uma possibilidade pedagógica com estudantes do 6º ano

Luis Gustavo Ferrarini Venturelli

61

Perspectivas e práticas da educação ambiental no contexto escolar brasileiro

Talita Mendes Lins Martins

69

A literatura na escola há de desaparecer?: Caminhos para sua permanência no ensino básico

Pedro Henrique Elias de Albuquerque

RELATOS DE EXPERIÊNCIA

77

(Re) pensar a formação de professores pela perspectiva da Educação em Direitos Humanos e do Currículo em Movimento para a promoção da cultura de paz nas escolas da SEEDF: um relato de pesquisa

Renata Almeida Santos

86

Círcito de Ciências: proposta de fomento à aprendizagem

Rosemary dos Santos Menezes

RESENHAS

90

“A construção” ou a beleza de ler uma Brasília inteira

Camilla Cristina Silva

■ APRESENTAÇÃO

Os textos reunidos e publicados na edição da Revista Com Censo de número 41 compõem um conjunto diverso de reflexões, pesquisas e experiências voltadas à compreensão e ao aprimoramento da educação pública no Distrito Federal. As temáticas abordadas vão desde a inclusão, alfabetização e literatura até políticas públicas, educação ambiental, alimentação escolar e cultura de paz. Cada contribuição oferece perspectivas singulares sobre os desafios e possibilidades da prática educativa, articulando fundamentos teóricos, análises críticas e relatos de vivências que reforçam o papel transformador da escola na construção de uma sociedade mais justa, democrática e sensível à diversidade.

O artigo intitulado **O livro didático de Ciências Humanas pós-BNCC: um olhar sobre a educação ambiental no Ensino Médio do Distrito Federal** é um texto de autoria de Naiara Monção de Lima, e analisa livros didáticos de Ciências Humanas utilizados no Distrito Federal após a BNCC, com foco na abordagem da educação ambiental. A autora identificou lacunas no conteúdo e utilizou quatorze palavras-chave para avaliar a presença e o contexto do tema na coleção mais adotada pelas escolas. Os resultados apontam para uma abordagem limitada e indicam que os materiais não oferecem suporte adequado para uma abordagem crítica e transversal da educação ambiental. Na mesma perspectiva de análise crítica das políticas públicas educacionais, o

artigo intitulado **Releitura histórica da educação alimentar e nutricional: uma contextualização necessária para o processo de fortalecimento do Programa Nacional de Alimentação Escolar – PNAE** é um texto de autoria de Tamara Braz Ribeiral e Daniela Sanches Frozi, e tem como objetivo compreender a trajetória histórica da Educação Alimentar e Nutricional no contexto das políticas públicas de Segurança Alimentar, com foco no PNAE. Por meio de revisão narrativa em cinco fases, as autoras evidenciam a evolução da EAN e sua consolidação como eixo prioritário do programa. Concluem destacando a importância da educação crítica e do engajamento da comunidade escolar na promoção da alimentação adequada e saudável no ambiente escolar.

No campo da inclusão e do cotidiano escolar, o artigo intitulado **Retratos do cotidiano na educação infantil: lugar de protagonismo da criança Down nas práticas docentes** é um texto de autoria de Cristiane Ferreira Alves e Etienne Baldez Louzada Barbosa, e tem como objetivo apresentar o protagonismo de crianças com Síndrome de Down nas práticas docentes em dois Centros de Educação Infantil da SEEDF. Com abordagem qualitativa, a pesquisa utilizou observações e fotografias. Os resultados evidenciam desafios e a importância de práticas pedagógicas que reconheçam e valorizem o protagonismo dessas crianças no cotidiano escolar. O artigo intitulado **Evolução de crianças do bloco inicial de alfabetização após a primeira camada do RTI (remoto/híbrido)**

durante a pandemia de Covid-19

é um texto de autoria de Lídia Silva Saldanha, Joice Carrilho Fernandes, Greicyane Marcos de Castro, Letícia Corrêa Celeste e Vanessa de Oliveira Martins-Reis, e tem como objetivo verificar a evolução de crianças do 2º ano do ensino fundamental após intervenção remota/híbrida do RTI durante a pandemia. Os resultados apontam melhora significativa no desempenho em leitura, especialmente entre os estudantes com pior desempenho inicial, demonstrando a eficácia da intervenção aplicada.

No âmbito das práticas interdisciplinares, o artigo intitulado **Sequência didática de história no Circuito de Ciências: uma possibilidade pedagógica com estudantes do 6º ano** é um texto de autoria de Luis Gustavo Ferrarin Venturelli, e relata uma experiência pedagógica com estudantes do sexto ano sobre a Meta 7 da Agenda 2030, que trata da energia acessível e limpa. Utilizando uma sequência didática, o estudo buscou aproximar o conteúdo da realidade dos alunos. Os resultados indicam que a abordagem favoreceu a compreensão da matriz energética brasileira e demonstrou viabilidade como estratégia educativa. Complementando o debate sobre educação e sustentabilidade, o artigo intitulado **Perspectivas e práticas da educação ambiental no contexto escolar brasileiro** é um texto de autoria de Talita Mendes Lins Martins, e examina a evolução da Educação Ambiental nas escolas públicas brasileiras, com base na Política Nacional de Educação Ambiental e em legislações correlatas. Por meio de revisão bibliográfica e

análise documental, o estudo identifica avanços na conscientização dos alunos, mas também desafios como a formação docente e a integração curricular. Conclui com sugestões para fortalecer a EA por meio de políticas mais articuladas.

A discussão sobre os componentes curriculares continua no artigo intitulado **A literatura na escola há de desaparecer? Caminhos para sua permanência no ensino básico**, texto de autoria de Pedro Henrique Elias de Albuquerque, que analisa a crise do ensino de literatura nas escolas brasileiras, destacando sua marginalização nos currículos oficiais. Com base na BNCC e na LDB, o autor critica a redução da literatura a um papel técnico e defende sua valorização como expressão artística e formadora de pensamento crítico. O estudo propõe estratégias para reintegrar a literatura como eixo central do ensino. No campo da formação docente, o relato de experiência intitulado **(Re) pensar a formação de**

professores pela perspectiva da Educação em Direitos Humanos e do Currículo em Movimento para a promoção da cultura de paz nas escolas da SEE-DF: um relato de pesquisa é um texto de autoria de Renata Almeida Santos, e investiga as demandas de formação docente para a promoção da cultura de paz nas escolas da SEE-DF. A partir de estudo de caso, revisão bibliográfica e análise documental, o trabalho evidencia como os Direitos Humanos e o Currículo em Movimento podem subsidiar práticas pedagógicas acolhedoras. Os resultados apontam para a necessidade de revisão crítica dos currículos escolares e valorização das interações socioafetivas. Essa valorização também é abordada no relato de experiência intitulado **Círcito de Ciências: proposta de fomento à aprendizagem**, texto de autoria de Rosemary dos Santos Menezes, que relata a implementação da etapa regional da XII Edição do Círcito de Ciências das Escolas Públicas do DF,

realizada em Santa Maria. Com caráter interdisciplinar, o projeto buscou estimular a participação de estudantes e professores na pesquisa científica. Alinhado à BNCC e ao Currículo em Movimento, o relato destaca ações desenvolvidas e resultados obtidos, evidenciando o impacto positivo na promoção da ciência no ambiente escolar.

Finalizando, a resenha intitulada **A construção ou a beleza de ler uma Brasília inteira** é um texto de autoria de Camila Cristina Silva, e apresenta uma resenha do romance *A construção*, escrito por Andressa Marques e publicado em 2024. A obra acompanha Jordana, estudante cotista da UnB, e entra na passado e presente ao retratar vidas marcadas pela construção de Brasília. A narrativa poética revela as heranças de exclusão e resistência, propondo uma leitura crítica da cidade, que, embora mais democratizada, ainda preserva marcas de racismo e desigualdade.

Boa leitura!

Equipe Editorial da Revista Com Censo: Estudos Educacionais do DF

ENTREVISTA

Evaristo Pedro/Divulgação



Evaristo Pedro

Biografia:

Diretor Nacional de Educação de Jovens e Adultos do Ministério da Educação de Angola. Licenciatura, Pedagogia – Educação de Adultos na Universidade Agostinho Neto. Contato: evaristo.pedro@med.gov.ao

Entrevistadores:

André Almeida Cunha Arantes
Pós-Doutor pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP). Atualmente é o editor-chefe da Revista Com Censo. Contato: andre.cunha@se.df.gov.br

Linair Moura Barros Martins
Doutora e Mestre em Educação pela UnB, especialista em Educação Especial Inclusiva e em Formação Socioeconômica do Brasil, com graduação em Geografia. Trajetória docente na educação básica e superior, com foco na educação especial, e experiência em gestão educacional e de políticas públicas. Atuou no Ministério da Educação como Coordenadora-Geral de Políticas e Formação em Educação Especial e de Inclusão nos Sistemas de Ensino. Atualmente, é chefe da Unidade-Escola de Formação Continuada dos Profissionais da Educação (Eape).

Cooperação entre países do Sul global para o desenvolvimento de soluções socialmente justas e culturalmente contextualizadas

1. Revista Com Censo (RCC): Brasil e Angola compartilham não apenas uma língua, mas também histórias de resistência, desafios semelhantes no campo educacional e um posicionamento comum dentro do chamado eixo Sul-Sul. Como o senhor enxerga a importância da cooperação entre países do Sul Global na construção de políticas educacionais mais solidárias, inclusivas e ajustadas às realidades locais?

Evaristo Pedro: A cooperação Sul-Sul, ou melhor, cooperação entre países do Sul Global, como Brasil e Angola, é fundamental de uma forma geral. Ela permite a união de sinergias entre vozes de realidades semelhantes, num contexto em que o Norte Global detém uma hegemonia, ditando regras e padrões que muitas vezes não se ajustam às realidades contextuais dos nossos países. No caso concreto da educação, para construir políticas educacionais que realmente sejam o reflexo das realidades culturais, sociais e históricas dos nossos países, o caminho passa essencialmente pela cooperação e partilha de boas práticas relativamente à superação de desigualdades na oferta, criação de currículos que integram os saberes locais, fortaleçam e promovam a autoestima, por formas a resistirmos à uniformização cultural promovida pela globalização. Outro aspecto que deve ser fundamental nessa cooperação entre os nossos países, deve ser a cooperação no âmbito da pesquisa acadêmica e tecnológica. O facto de vivenciarmos desafios comuns propicia a identificação de soluções comuns. Neste sentido, acredito que a pesquisa acadêmica e tecnológica, se feita com base nas realidades locais, vai contribuir para a elaboração de postulados próprios, mitigando assim uma

eventual dependência epistemológica do Norte Global, bem como para a criação de soluções tecnológicas que respeitam as nossas realidades sociais e infraestruturais e promovam a inclusão digital sem ferir as raízes culturais. Eu defendo que a cooperação Sul-Sul na educação representa um compromisso solidário entre nações que compartilham histórias e desafios, transformando saberes locais em soluções conjuntas para construir sistemas educacionais mais justos, inclusivos e culturalmente relevantes e isso passa por essa estratégia que fortalece a voz do Sul Global em fóruns internacionais como a UNESCO e, no caso específico da EJA, a CONFINTEA.

2. RCC: A internacionalização da educação é hoje uma realidade consolidada, mas frequentemente orientada por modelos hegemônicos do Norte Global, que nem sempre dialogam com as especificidades culturais, sociais e históricas de países como Brasil e Angola. Diante desse cenário, como podemos construir processos de internacionalização que não apenas respeitem, mas também reafirmem nossos contextos e saberes locais, contribuindo para a universalização do direito à educação com equidade e soberania cultural?

Evaristo Pedro: Falar sobre a internacionalização da educação remete-nos, necessariamente, a falar do Novo Contrato Social para Educação. A relação reside exatamente na busca por uma formação mais inclusiva, colaborativa e intercultural. A internacionalização amplia a troca de conhecimentos e boas práticas, contribuindo para uma educação que prepare cidadãos capazes de actuar em contextos multiculturais. Ambos conceitos reforçam a necessidade de promover a cooperação internacional e a valorização da diversidade para enfrentar os desafios do mundo contemporâneo de forma mais equitativa e globalizada. No entanto, há o risco dessa internacionalização ocorrer sob uma supremacia dos modelos do Norte Global, caso não se promovam os respectivos diálogos Norte-Norte, Norte-Sul e Sul-Sul; de formas que sejam respeitados os contextos e saberes locais de todos os países, não importando a sua condição política, social ou geográfica. Devemos pensar e fazer a internacionalização da educação, tendo como base a necessidade de reimaginar a educação como parte de um novo contrato social, com base em **princípios de justiça, equidade e sustentabilidade**, respeitando as realidades dos outros e reafirmando os nossos saberes locais. Para países como Brasil e Angola, é essencial adoptar uma abordagem que equilibre a integração global com a valorização das suas riquíssimas especificidades culturais, sociais e históricas. Relativamente a isso, o caminho passa exactamente pela cooperação Sul-Sul nos domínios da formação de formadores, partilha de modelos metodológicos culturalmente responsivos e na adopção de uma postura que garanta que a internacionalização não seja apenas um processo de

exportação/importação de modelos, mas sim um diálogo horizontal e transformador. Em suma, os países do Sul Global precisam adentrar para a inevitável carregagem da internacionalização da educação sob a lógica de "pensar global, agir local" ou seja, articular os grandes desafios da internacionalização da educação — como as crises socioambientais, a desigualdade e os riscos à vida — com respostas contextualizadas e eficazes ajustadas aos seus contextos territoriais, pois a tão aclamada e necessária internacionalização da educação deve promover sistemas educacionais enraizados nas realidades locais, mas informados por uma visão global, capaz de mobilizar o conhecimento, a cooperação e a inovação em prol do bem comum e da transformação social.

3. RCC: Em sua recente visita ao Brasil, o senhor esteve em contato com representantes do Ministério da Educação (MEC). Como avalia essa experiência e quais foram os principais encaminhamentos resultantes dessas conversas?

Evaristo Pedro: A nossa visita ao MEC no Brasil constituiu uma experiência bastante enriquecedora. Ela enquadra-se num leque de três visitas que pretendemos realizar em três países da CPLP, no âmbito da revitalização que pretendemos empreender em termos de Política Pública de Combate ao Analfabetismo e Recuperação do Atraso Escolar, através da EJA em Angola. A escolha do Brasil não foi em vão. Começamos pelo Brasil, exatamente porque os nossos dois países partilham muitas semelhanças sociais, históricas e culturais. Fruto das experiências vivenciadas no Brasil, elaboramos uma proposta de cooperação e encaminhamos à Ministra da Educação de Angola que, por sua vez, formalizará a nossa intenção através de uma carta ao ministro da Educação do Brasil. Em princípio, definimos as seguintes áreas de cooperação:

- Formação de Professores (ProfEJA – Programa Nacional de Formação para a Docência na EJA);
- Integração EJA e EPT;
- PNLD-EJA - Programa Nacional do Livro Didático para EJA;
- Avaliação das Aprendizagens na EJA;
- Elaboração de Política Nacional de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos;
- Programa Brasil Alfabetizado.

Numa altura em que se avizinharam as reuniões bilaterais entre Angola e o Brasil, acreditamos que a Cooperação Sul-Sul, entre o Brasil e Angola, no âmbito da EJA, viverá novos tempos em função dos ventos favoráveis que se avizinharam.

4. RCC: Durante sua estadia em Brasília, o senhor visitou a EAPE (Unidade-Escola de Formação Continuada dos Profissionais da Educação). Qual foi sua percepção sobre a instituição e as iniciativas desenvolvidas ali? Como é desenvolvida a formação continuada de docentes em Angola?

Evaristo Pedro: A visita à EAPE foi um dos momentos altos da nossa estadia no Brasil. Foi memorável a forma sistemática e integrada como a escola procura dar respostas às demandas formativas que as diferentes escolas do Distrito Federal apresentam. Outro aspecto marcante foi o facto desta Unidade servir de ente mediador entre as Universidades que ofertam formação de professores e as escolas públicas onde estes formandos fazem os seus estágios. A forma como usam a contrapartida para que as universidades disponibilizem bolsas de estudo para os professores em serviço constitui também um bom exemplo de cooperação institucional. O DF está de parabéns pela forma pioneira como garante a formação continuada aos profissionais da educação. Em Angola, a formação continuada, ou também chamada de capacitação em serviço, é organizada em dois níveis: A nível central, organizada pelo Instituto Nacional de Formação de Quadros da Educação, o órgão tutelado pelo Ministério da Educação encarregado pela regência e coordenação da política pública de formação inicial e continua dos profissionais da Educação; a nível local, organizada pelos Gabinetes Provinciais de Educação. De uma forma geral, as formações ocorrem em cascata, ou seja, há uma Bolsa de Formadores Nacionais, Provinciais e Municipais, até chegar aos professores de cada escola. Geralmente as formações acontecem durante as pausas pedagógicas ou excepcionalmente, em horários contrários ao horário letivo dos professores envolvidos. Importa salientar que, no caso concreto da EJA, ou seja, andragogia, formações ministradas nestes dois níveis são abrangentes aos professores da rede pública e aos voluntários da EJA.

5. RCC: Como o senhor avalia o atual cenário da educação básica em Angola? E em que áreas acredita que Brasil e Angola poderiam fortalecer colaborações no âmbito educacional?

Evaristo Pedro: O atual cenário da educação básica em Angola é caracterizado como desafiador. Se por um lado, vivencia-se uma preocupação por parte do governo no sentido de todos os anos construírem-se mais escolas e recrutarem-se mais professores, em função de haver ainda um número significativo de crianças fora do sistema educativo, o facto de Angola ter uma das maiores taxas de natalidade do mundo remete ao sector da educação uma pressão de demanda muito superior à capacidade de oferta. Consequentemente a disponibilização de material didático e manuais, a promoção de espaços educativos inclusivos também se tem mostrado como um grande

desafio a ser vencido. A cooperação com o Brasil já é uma realidade há muitos anos e pode ser fortalecida em vários domínios, tais como: intercâmbio de professores e estudantes; formação de professores e gestores escolares; formação em matéria de avaliação educacional nos mais diferentes aspectos, produção de material didático e manuais didáticos; alfabetização e EJA integradas com ETP, educação especial; alimentação escolar etc.

6. RCC: Como Diretor Nacional de Educação de Jovens e Adultos de Angola, quais são os principais desafios enfrentados atualmente nessa modalidade de ensino em seu país?

Evaristo Pedro: Em Angola, debatemo-nos com o facto de 24% da população economicamente ativa estar na condição de analfabeto. Cerca de 70% das crianças que concluem o Ensino Primário (6º ano) não conseguem prosseguir os seus estudos nos níveis subsequentes, ou seja, temos desafios crescentes do ponto de vista da oferta de EJA, devido à limitação de espaços educativos e professores. Não existe formação inicial de professores para EJA e, por outro lado, temos desafios na elaboração de manuais didáticos e currículos ajustados às necessidades do público-alvo da EJA. De formas a dar respostas a esses e outros desafios, ligados à integração da EJA com ETP, a educação especial, entre outros, recorremos continuamente a parcerias com organizações da sociedade civil e organizações internacionais, como é o caso do Banco Mundial, UNESCO, UIL e auguramos reatar a Cooperação Sul-Sul entre países da CPLP, no domínio da EJA, conforme foi prática entre 2010 e 2014.

7. RCC: Brasil e Angola compartilham laços históricos, culturais e afetivos, seja na música, no esporte ou na gastronomia. Em sua passagem pelo Brasil, o senhor teve oportunidade de vivenciar algumas dessas afinidades? Se sim, gostaria de compartilhar conosco essa experiência?

Evaristo Pedro: Exatamente no penúltimo dia da nossa passagem pelo Brasil, fomos agraciados com uma ida a uma roda de samba que acontece no Espaço Baóbar. Foi um momento de encontro e reencontro. Encontro com uma manifestação cultural que encorpora canto, dança e poesia, numa harmonia que ultrapassa as barreiras raciais e sociais. Foi um momento de reencontro no Brasil com uma manifestação cultural assemelhada à africana nos seus versos, movimentos, ritmos e instrumentos. A ida ao Baóbar, àquela roda de samba foi uma verdadeira imersão aos laços históricos que nos unem! Que unem o Brasil a Angola! Não podia terminar sem manifestar a minha eterna gratidão a toda equipa da SECADI-Brasil, Subsecretaria de Educação do Distrito Federal; CESAS; EAPE; EMMP, o meu muito obrigado! Ndapandula!

O livro didático de Ciências Humanas pós-BNCC: um olhar sobre a educação ambiental no Ensino Médio do Distrito Federal

The Human Sciences teaching book after BNCC: a look at Environmental Education in High School in the Federal District

 Naiara Monção de Lima *

Recebido em: 17 mar. 2024.
Aprovado em: 27 fev. 2025.

Resumo: Este trabalho nasce da preocupação com a temática da educação ambiental. Em ano de implementação de mudanças na organização do Ensino Médio, observou-se durante a prática docente uma lacuna na abordagem do tema por parte do material didático elaborado para auxiliar no trabalho das Ciências Humanas em sala de aula. Portanto, o objetivo é analisar esse material por investigação de palavras-chave. A metodologia adotada iniciou-se com a revisão bibliográfica do tema e dos marcos legais, seguida de levantamento numérico de escolha das coleções de Ciências Humanas em todas as Regionais de Ensino do Distrito Federal, pois optou-se por proceder à análise da coleção que tivesse sido escolhida pelo maior número de Unidades Escolares, de forma a expandir a abrangência dos resultados. Uma vez identificada a coleção mais escolhida, foram selecionadas quatorze palavras-chave abrangentes para a análise, com um levantamento quantitativo e qualitativo da presença de cada uma na coleção, a fim de identificar pela análise do contexto em qual corrente – conservadora ou crítica – a educação ambiental praticada se encaixa, bem como se o material proporciona aos professores o suporte necessário para que a questão – definida pelo currículo em movimento do Distrito Federal como tema transversal – seja suficientemente abordada no cotidiano escolar.

Palavras-chave: Educação ambiental. Material Didático. Ensino Médio. Ciências Humanas.

Abstract: This paper is the product of a concern regarding the theme of environmental education. During a year of teacher practice following the implementation of changes in the organization of the equivalent of High School in Brazil, it was possible to observe some shortcomings in the approach to the theme presented in the didactic material designed to assist the instruction of Human Sciences in the classroom. Therefore, this paper aims to analyze the aforementioned material. The methodology adopted began with a bibliographic review of the theme and its legal frameworks, followed by a numerical survey of the collections of Human Sciences materials in all the Teaching Regions of the Federal District. In order to expand the scope of the results, we opted to focus the analysis on the collection that had been chosen by the largest number of School Units. Ensuing the identification of the most chosen collection, fourteen keywords were defined for examination, with a subsequent survey of the number of times each word could be found within the analyzed material. Finally, an investigation was carried out in order to identify the distribution of the theme within the entire collection, in an effort to point out whether the material provides teachers with the necessary support so that the issue – which was identified by the moving curriculum of the Federal Districts as a transversal theme – is sufficiently addressed in everyday school life.

Keywords: Environmental Education. Didactic Material. High school. Human Sciences.

* Mestranda (PROFGE) e geógrafa pela Universidade de Brasília (UnB), especialista em Ensino de Humanidades e Linguagens pelo Instituto Federal de Brasília (IFB). Professora na SEDF desde 2018, atualmente no Ensino Médio.

Introdução

Este trabalho nasce da preocupação com a temática da educação ambiental (EA) e da observação/percepção de uma perda de espaço para a temática na forma como passou a ser estruturado o Ensino Médio depois da aprovação e implementação da chamada “Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral”, instituída pela lei 1.3415 de fevereiro de 2017, doravante chamada de Reforma do Ensino Médio (EM).

Durante o processo de análise das obras do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) para escolha da coleção que seria adotada pela escola a partir do ano de 2022, observou-se uma lacuna na abordagem da EA por parte do material didático na área das Ciências Humanas. Tal percepção motivou a pesquisa em questão, a fim de averiguar a frequência e o conteúdo relacionado à EA presente em uma coleção de livros didáticos de Ciências Humanas adotados pela Secretaria de Educação do Distrito Federal.

No caso da Geografia, Souza (2013, p. 25) a define como uma ciência “*epistemologicamente bipolarizada*”. Dois “polos epistemológicos” se abrigam no interior desse complexo, vasto e heterogêneo campo denominado Geografia: o “polo” do conhecimento sobre a natureza e o “polo” do conhecimento sobre a sociedade”. Portanto, apesar da classificação de “Ciências Humanas”, não podemos falar em prática docente geográfica que seja apartada das questões naturais e ambientais. A escolha de aprofundamento nesta temática tem relação com a necessidade proposta por Pires (2017, p. 256), de

(...) acompanhar os desdobramentos da Reforma do Ensino Médio e da BNCC, pois dizem respeito a políticas que exigem ações que não se prendem, necessariamente, à publicação delas. São políticas que apresentam implicações administrativas, financeiras e pedagógicas, necessárias à sua operacionalização, e que precisam dar respostas em outros espaços-tempos e em uma dinâmica própria da escola, constituída por relações de poder e por uma cultura escolar muito particular

Comuniga-se, portanto, com a proposição da autora de que é

[...] fundamental investigar como essa política curricular tem sido recontextualizada nos currículos elaborados pelos entes federados, nas propostas pedagógicas, [...] nos livros didáticos de Geografia e na prática pedagógica dos professores, com vistas a identificar as contradições, as ambiguidades, os impasses e recuos, e as resistências ao discurso oficial (Pires, p. 257, grifo nosso).

Ao explicar a escolha de embasar seus estudos na Teoria do Discurso de Ernesto Laclau e Chantal Mouffe, Straforini e Lemos (2020, p. 16) ressaltam que “toda e

qualquer prática social se constrói pela linguagem”, o que reforça a potencialidade que a análise do material didático possui no sentido de identificar as intencionalidades do discurso escolhido para elaborá-los e que interesses refletem.

Partiu-se aqui da concepção defendida por Santos (2021, p. 121) do currículo como uma prática discursiva e artefato social, prática de poder e significação. Assim sendo, não pode ser algo pronto e acabado, mas sim recontextualizado do discurso oficial para o contexto pedagógico e daí para a prática (Pires, 2017). Antes de chegar ao “chão da escola”, esta recontextualização do discurso passa pela produção do material didático que será elaborado para colaborar com o trabalho docente. Portanto, analisá-lo é analisar também o discurso do currículo e da própria Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Com o propósito de embasar a questão, primeiramente será apresentada uma revisão dos marcos legais nacionais e distritais sobre a educação ambiental (EA). Em seguida será realizado um levantamento bibliográfico conceitual, para delimitar as abordagens que serão adotadas. Por fim, definidas as palavras-chave para análise da coleção escolhida, os resultados desta análise serão examinados à luz dos conceitos de educação transformadora e educação ambiental crítica detalhados mais à frente.

De forma que o objetivo geral do trabalho é analisar as obras de Ciências Humanas pós-Reforma do EM, com enfoque na temática da educação ambiental, e os objetivos específicos são: identificar a coleção mais escolhida pelas escolas do DF; selecionar uma coleção para delimitação da pesquisa; definir palavras-chave; catalogar a frequência das palavras-chaves na coleção; relacionar os trechos que contêm as palavras-chaves com a EA Transformadora/Crítica ou Conservadora; comparar o que foi identificado com o previsto na legislação e no currículo.

Educação ambiental: marcos legais e bases conceituais

A educação ambiental surgiu no Brasil mais por uma pressão internacional do que por demandas internas, e o fez com um sentido conservacionista e com “forte sentido comportamentalista, tecnicista e voltada para o ensino da ciência-ecologia” (Loureiro, 2003, p. 47). Houve, ainda segundo o autor, uma falta de percepção da EA como um processo educativo, o que produziu uma prática descontextualizada e com insuficiente aprofundamento de seus pressupostos teóricos. Apresentaremos breve revisão dos marcos legais mais significativos nesta área, para em seguida fundamentar as bases conceituais que embasaram as análises.

A Lei nº 6.938, que dispõe sobre a Política Nacional de Meio Ambiente, já traz em 1981 a educação ambiental “a todos os níveis de ensino, inclusive a educação da

comunidade, objetivando capacitar-la para participação ativa na defesa do meio ambiente" (Brasil, 1981). Em seu capítulo VI sobre o meio ambiente, aparece como inciso VI do primeiro parágrafo da Constituição Federal que "promover a educação ambiental em todos os níveis de ensino e a conscientização pública para a preservação do meio ambiente" é uma das incumbências do Poder Público para garantir às brasileiras e brasileiros o direito a um meio ambiente ecologicamente equilibrado (Brasil, 1988, grifo dos autores).

Onze anos depois, a lei que dispõe sobre a educação ambiental institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências. Coloca em seu Artigo 2º a educação ambiental (EA) como "componente essencial e permanente da educação nacional, devendo estar presente, de forma articulada, em todos os níveis e modalidades do processo educativo, em caráter formal e não-formal" (Brasil, 1999). Um decreto federal de quatro anos depois vem para regulamentar esta lei e então coloca também em seu artigo 5º que a EA deve ser incluída em todos os níveis e modalidades de ensino, "recomendando como referência os Parâmetros e as Diretrizes Curriculares Nacionais, observando-se a integração da educação ambiental às disciplinas de modo *transversal, contínuo e permanente*" (Brasil, 2002, grifo nosso).

No ano de 2017, a Lei nº 13.415 vem alterar a LDB e fazer a conversão da Medida Provisória 746 de 2016. Essa lei determina que a educação brasileira deve se basear em uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que virá definir "direitos e objetivos de aprendizagem" (art. 3º). Assim, no mesmo ano é publicada a BNCC. Seu texto estabelece competências e habilidades a serem desenvolvidas em sala de aula e alcançadas pelos estudantes, mas postula também que "as competências e diretrizes são comuns, os currículos são diversos" (BNCC, p. 11). Portanto, ainda segundo o documento, a função desta base curricular é apresentar as competências e habilidades que devem ser exploradas e desenvolvidas, cabendo aos currículos locais definir os conteúdos que serão utilizados para atingir tais competências e habilidades.

No caso do Distrito Federal, a prática docente é norteada pelo Currículo em Movimento, que em sua versão pós-Reforma do EM de 2017, apresenta como um dos chamados "temas transversais" a educação para a sustentabilidade (Distrito Federal, 2020, p. 27). O referido currículo aponta a intrínseca relação entre esse eixo transversal e a EA, colocando como seu compromisso primordial o "desenvolvimento do pensamento crítico, reflexivo e propositivo dos sujeitos em relação aos elementos que estruturam a sociedade em que vivemos" (Distrito Federal, 2020, p. 27).

Quanto ao currículo, compartilhamos da concepção de que ele "não é neutro e seu discurso é ideológico e político" (Liotti; Torales, 2021, p.116). Ainda segundo as

autoras, organizar o conhecimento de forma fragmentada nos livros didáticos pode representar um obstáculo para a compreensão dos fenômenos em sua totalidade.

Ao discorrer sobre a educação como vetor de transformação, Loureiro (2003) defende a existência de dois eixos, um conservador e um revolucionário e emancipatório, que ele chama de educação transformadora, e será o eixo adotado para efeito das análises realizadas neste artigo. Entendemos a educação crítica na perspectiva freireana (Freire, 1980, 1987) de uma práxis transformadora, concordando com Layrargues (2002, s/p), que a define como

(...) aparelho ideológico que se torna palco permanente de conflito entre interesses conservadores e libertários. E cada ação cotidiana, cada projeto, como os programas de Coleta Seletiva de Lixo nas escolas, carregam uma determinada filiação ideológica, ainda que não intencional.

Percursos metodológicos

Categorizado como artigo de análise, o trabalho busca fazer uma "análise de cada elemento constitutivo do assunto e sua relação com o todo" (Lakatos, 2003, p.261). As etapas deste tipo de publicação incluem definição do assunto, aspectos principais e secundários, partes e relações existentes.

Concorda-se com Souza (2013, p. 188) que, ao tratar do conceito de escala e mais especificamente das escalas de análise, argumenta que a

construção do objeto definirá, sim, que, para focalizar e investigar adequadamente uma determinada questão, tais e quais escalas (e não outras) serão especialmente importantes, por serem as escalas prioritariamente necessárias para que se possa dar conta dos processos e das práticas referentes ao que se deseja pesquisar.

Nesse sentido, uma das primeiras questões que surgiram foi qual seria a coleção escolhida para ser analisada, uma vez que há opções diversas e de mais de uma editora. Portanto, para a delimitação do recorte de estudo, optou-se por seguir a tipologia proposta ainda por Souza (2013) e adotar uma escala de análise local, expandindo a aplicação da metodologia para além da coleção escolhida em uma única unidade escolar (UE). Optou-se ainda por proceder à análise daquela coleção que tivesse sido escolhida pelo maior número de unidades escolares (UE), de forma a expandir também a abrangência dos resultados. Para isto, fez-se necessário um levantamento de obras escolhidas por cada unidade escolar de ensino médio do Distrito Federal.

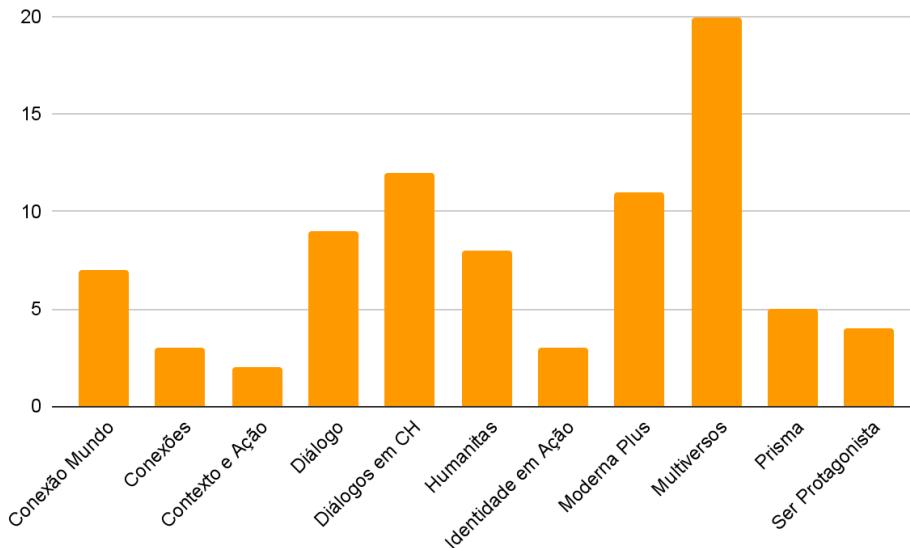
Delineou-se então o primeiro objetivo específico: identificar a coleção mais escolhida pelas escolas públicas da Secretaria de Educação do Distrito Federal. Esse levantamento foi realizado mediante pesquisa direta no Sistema do Material Didático (SIMAD). Abaixo é apresentada

uma versão resumida deste levantamento, com gráfico que resume a seleção das obras apresentando o nome da coleção e quantas foram as UE que a selecionaram (Gráfico 1). O segundo objetivo específico (selecionar uma coleção para restringir a análise) foi assim atendido, optando-se por seguir critérios numéricos e selecionar a coleção que tivesse sido escolhida pelo maior número de UEs. A coleção que atendeu ao referido critério foi a Multiversos, da Editora FTD. Portanto, foi esta a coleção analisada no presente artigo.

Uma vez identificada a coleção mais escolhida, o terceiro objetivo específico foi atendido com a definição das palavras-chave para análise. Durante a prática docente é perceptível quais são os conceitos que costumam estar acompanhados de temáticas ambientais no material didático. Portanto, as palavras escolhidas, mesmo que de forma arbitrária, estabelecem ampla relação com os conteúdos voltados para a área de EA, conforme prévia pesquisa bibliográfica e a experiência docente dos autores. Definiram-se as catorze palavras-chave seguintes: biodiversidade, compostagem, concentração fundiária, consumismo, desmatamento, educação ambiental, impactos ambientais, meio ambiente, monocultura, obsolescência, reciclagem, reforma agrária, socioambiental, sustentabilidade.

É importante ressaltar que cada livro apresenta, além da parte do aluno, uma parte final intitulada “orientações ao professor”, na qual são listadas as características da BNCC, as competências e habilidades que devem ser desenvolvidas e algumas sugestões de planejamento pedagógico. A análise dos livros em busca das palavras-chave foi feita apenas na parte do conteúdo que será acessada pelo aluno. A presença

Gráfico 1 – Gráfico de seleção das coleções por unidade escolar



Fonte: SIMAD, 2022. Organização dos autores.

Quadro 1 – Habilidades trabalhadas por volume

Volume	Habilidades					
01 - Ciências Humanas: Globalização, tempo e espaço.	EM13CHS101	EM13CHS106EM1	EM13CHS205	EM13CHS401	EM13CHS503	
	EM13CHS102	3CHS201	EM13CHS206	EM13CHS402	EM13CHS504	
	EM13CHS103	EM13CHS202	EM13CHS301EM1	EM13CHS403	EM13CHS604	
	EM13CHS104	EM13CHS203EM1	3CHS302	EM13CHS404EM1	EM13CHS605	
	EM13CHS105	3CHS204	EM13CHS306	3CHS502		
02 - Ciências Humanas: populações, territórios e fronteiras.	EM13CHS101	EM13CHS106EM1	EM13CHS205	EM13CHS404	EM13CHS601EM13	
	EM13CHS102	3CHS201	EM13CHS206EM1	EM13CHS501	CHS603	
	EM13CHS103	EM13CHS202	3CHS301EM13CHS	EM13CHS502	EM13CHS604	
	EM13CHS104	EM13CHS203	401	EM13CHS503EM1	EM13CHS605	
	EM13CHS105	EM13CHS204	EM13CHS403	3CHS504	EM13CHS606	
03 - Ciências Humanas: sociedade, natureza e sustentabilidade.	EM13CHS101EM13C HS103	EM13CHS206	EM13CHS304EM1	EM13CHS606		
	EM13CHS104	EM13CHS301	3CHS305	EM13CNT307		
	EM13CHS106	EM13CHS302	EM13CHS306	EM13CNT308	EM13CNT206	
		EM13CHS303	EM13CHS403	EM13CHS604		
			EM13CHS404			
04 - Ciências Humanas: trabalho, tecnologia e desigualdade	EM13CHS101	EM13CHS201	EM13CHS304	EM13CHS501	EM13CHS604	
	EM13CHS102EM13C HS103	EM13CHS202	EM13CHS401	EM13CHS502	EM13CHS605	
	EM13CHS104	EM13CHS204	EM13CHS402	EM13CHS503	EM13CHS606	
	EM13CHS106	EM13CHS206	EM13CHS403	EM13CHS504		
		EM13CHS303	EM13CHS404	EM13CHS601		
05 - Ciências Humanas	EM13CHS101	EM13CHS205	EM13CHS403	EM13CHS503		
	EM13CHS103	EM13CHS304	EM13CHS404	EM13CHS504	EM13CHS605	
	EM13CHS106	EM13CHS306	EM13CHS501	EM13CHS601	EM13CHS606	
	EM13CHS204	EM13CHS401	EM13CHS502	EM13CHS603		
06 - Ciências Humanas	EM13CHS101	EM13CHS203	EM13CHS404	EM13CHS504	EM13CHS604	
	EM13CHS102	EM13CHS204	EM13CHS501	EM13CHS601	EM13CHS605	
	EM13CHS103	EM13CHS402	EM13CHS502	EM13CHS602	EM13CHS606	
	EM13CHS201	EM13CHS403	EM13CHS503	EM13CHS603		

Fonte: Boulos Junior, 2020 (organizado pelos autores).

de algumas das palavras nas orientações ao professor não foi quantificada, visto que o interesse da análise é quantificar de que forma está distribuído o conteúdo que efetivamente chega aos estudantes. No entanto, indica uma separação do conteúdo que também será abordada na discussão dos resultados.

Após definidas as palavras, procedeu-se à análise da coleção de modo a catalogar a frequência de seu aparecimento, de forma quantitativa e qualitativa, analisando tanto a quantidade de ocorrências quanto o contexto de cada uma, a fim de constatar se o trecho

que acompanha a palavra possui o enfoque necessário para se converter em suporte do desenvolvimento de uma consciência ambiental crítica por parte dos estudantes. Finalmente, os resultados obtidos puderam ser examinados à luz do que está previsto na legislação e no currículo. A apresentação e discussão dos resultados obtidos será feita a seguir.

Discussão dos resultados

O primeiro passo foi realizar o levantamento quantitativo, detalhado abaixo (quadro 02). Contabilizou-se em cada um dos seis volumes da coleção quantas vezes puderam ser encontradas as palavras-chave estabelecidas.

A identificação das palavras-chave na coleção traz à tona algumas questões. É notório que praticamente toda a abordagem da temática ambiental coube ao volume 3, intitulado “Sociedade, natureza e sustentabilidade”, disparidade que fica nítida no gráfico 02. É neste volume que se observa a maior frequência de palavras-chave importantes, como “meio ambiente” que aparece quarenta vezes neste volume e menos de cinco vezes em todos os outros volumes da coleção. Sustentabilidade também aparece vinte e duas vezes neste volume e apenas duas vezes ou menos nos outros cinco. O mesmo acontece com “socioambiental”, que aparece 13 vezes no terceiro volume e apenas duas vezes nos demais.

Na parte final (específica de orientações ao professor), o livro discorre sobre os chamados Temas Contemporâneos Transversais (TCT) e as juventudes, e postula que:

O TCT que aborda o Meio Ambiente possibilita *ricas conexões entre todas as áreas do conhecimento*, assim como aplicações que podem ser percebidas na vida prática e cotidiana de todos os estudantes. A urgência em tratar questões que

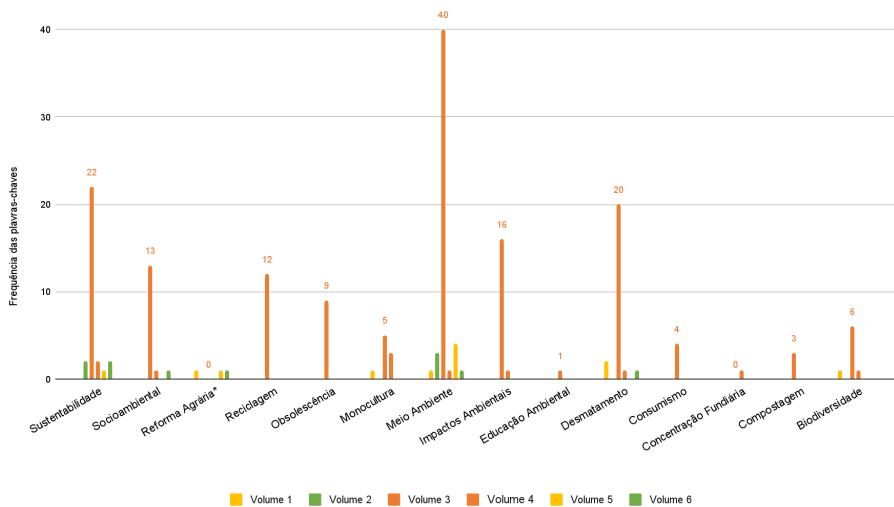
Quadro 1 – Palavras-chave presentes em cada volume da coleção analisada

	Vol. 1	Vol. 2	Vol. 3	Vol. 4	Vol. 5	Vol. 6
Biodiversidade	1	0	6	1	0	0
Compostagem	0	0	3	0	0	0
Concentração Fundiária	0	0	0	1	0	0
Consumismo	0	0	4	0	0	0
Desmatamento	2	0	20	1	0	1
Educação Ambiental	0	0	1	0	0	0
Impactos Ambientais	0	0	16	1	0	0
Meio Ambiente	1	3	40	1	4	1
Monocultura	1	0	5	3	0	0
Obsolescência	0	0	9	0	0	0
Reciclagem	0	0	12	0	0	0
Reforma Agrária	1*	0	0	0	2*	2*
Socioambiental	0	0	13	1	0	1
Sustentabilidade	0	2	22	2	1	2

* No volume 1, falando da Marcha para Oeste estadunidense; no volume 5, ambas falando da França; no volume 6, uma falando do México e a outra do Chile.

Fonte: Organização dos autores.

Gráfico 2 – Gráfico de palavras-chave presentes em cada volume da coleção analisada



Fonte: Elaborado pelos autores.

promovam a educação ambiental e a educação para o consumo dialoga tanto com as competências que pressupõem pensamento científico quanto socioemocionais, de ética e responsabilidade. O desenvolvimento do tema permite que os estudantes se percebam como sujeitos atuantes no mundo, com ações que impactam os meios ambiental e social em diferentes escalas. Nas abordagens do tema, ainda que possam ocorrer de múltiplas formas, a percepção da cidadania é privilegiada, principalmente pelo diálogo equilibrado entre as Ciências da Natureza e as Ciências Humanas e Sociais, evidenciando as intrínsecas relações entre sociedade e natureza (Boulos Junior, p. 185, grifo nosso).

No entanto, apesar de falar em “conexões com todas as áreas do conhecimento” e de “diálogo equilibrado”, a coleção não traz o tema dessa forma. Ao contrário, concentra todo o conteúdo relacionado à educação ambiental em um dos volumes, e se propõe a falar, por exemplo, de “globalização, tempo e espaço” (volume 01) sem sequer citar o consumismo ou a obsolescência programada. Ou “populações, territórios e fronteiras” (volume 02) sem abordar impactos ambientais ou aspectos socioambientais. Seria possível falar de “trabalho, tecnologia e desigualdade” (volume 4) ou de “ética, cultura e direitos” (volume 5), ou ainda de “política, conflitos e cidadania” (volume 6) sem abordar o consumismo, mal trazendo questões centrais como os impactos ambientais e a concentração fundiária? Depreende-se que dessa forma a questão foi colocada pelos autores como apartada das demais temáticas correlatas e não permeando-as.

Concorda-se com Loureiro (2003, p. 53) quando diz que não “há democracia nem educação para a cidadania sem a explicitação de conflitos”. Todavia, em um país como o Brasil, cujo espaço agrário é um dos mais violentos e conflituosos, a coleção passa os seus seis volumes mencionando apenas uma vez a concentração fundiária, sem sequer toca na questão da reforma agrária ou do Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra (MST), questões centrais para a compreensão do campo brasileiro e suas relações diretamente ligadas à educação ambiental. Nas cinco únicas vezes em que a palavra-chave “reforma agrária” foi identificada em toda a coleção, estava relacionada com realidades internacionais, não sendo a questão no Brasil mencionada. “Concentração fundiária” aparece uma única vez no volume 4 (p. 103) sem maiores explicações sobre o conceito.

Dentro da competência específica 3, uma das habilidades a ser desenvolvida é a EM13CHS303: “Debater e avaliar o papel da indústria cultural e das culturas de massa no estímulo ao consumismo, seus impactos econômicos e socioambientais, com vistas à percepção crítica das necessidades criadas pelo consumo e à adoção de hábitos sustentáveis” (BNCC). No entanto, apesar da necessidade de desenvolver esta competência, bem como da compreensão por parte dos estudantes de que fazemos parte de uma sociedade do consumo (Baudrillard, 1995) e de suas consequências, fala-se em consumismo apenas 4 vezes e apenas dentro do terceiro volume, perdendo a oportunidade de trabalhar a transversalidade do tema dialogando com outros conteúdos abordados nos outros volumes, por exemplo.

Ainda na mesma competência específica, a EM13CHS301 vem propondo desenvolver a habilidade de: “Problematizar hábitos e práticas individuais e coletivos de produção, reaproveitamento e descarte de resíduos em metrópoles, áreas urbanas e rurais, e comunidades com diferentes características socioeconômicas, e elaborar

e/ou selecionar propostas de ação que promovam a sustentabilidade socioambiental, o combate à poluição sistêmica e o consumo responsável” (BNCC). A discussão sobre resíduos sólidos é também restrita ao terceiro volume, limitando as possibilidades de transversalidade da temática.

Concorda-se com Laclau (2014, p. 32) quando o autor postula que “el flotamiento de un término y su vaciamiento son las dos caras de la misma operación discursiva”. Ou seja, entende-se que o fato de determinado verbete aparecer muitas vezes no texto do material não é suficiente para que a temática esteja sendo abordada de forma satisfatória, uma vez que, ao contrário, pode representar esvaziamento de sentido ou banalização do conceito.

A reciclagem aparece dentro do volume 3 em trechos que a colocam como solução de problemas, ou que ressaltam sua importância social para os catadores que dela retiram seu sustento. Longe de diminuir este aspecto da prática, pontua-se a preocupação de que essa abordagem reforce um significante vazio da reciclagem como solução para problemas estruturais. Discorrendo sobre a potência de uma EA transformadora, Loureiro (2003, p. 44) já defendeu que não é suficiente “atuar sem capacidade crítica e teórica. O que importa é transformar pela atividade consciente, pela relação teoria-prática, modificando a materialidade e revolucionando a subjetividade das pessoas”. Ainda segundo o autor, a EA deve ser:

plena, contextualizada e crítica, que evidencie os problemas estruturais de nossa sociedade e as causas básicas do baixo padrão qualitativo da vida que levamos. Sem dúvida, evidenciamos nosso amadurecimento intelectual quando não naturalizamos, reificamos ou homogeneizamos a realidade, sendo capazes de agirmos conscientemente no próprio movimento contraditório que é a história (Loureiro, 2003, p. 51).

Ressalte-se o que foi pontuado também por Pires em sua análise das políticas educacionais e curriculares em curso no Brasil, que os estudantes depois da Reforma do EM precisarão escolher um “itinerário formativo” para seguir no segundo e terceiro ano, ou seja, pensando especificamente na Geografia, só quem escolher o itinerário de Ciências Humanas terá acesso à completude dos conteúdos geográficos nos dois últimos anos do EM (Pires, 2017 p. 237).

Maria Adélia de Souza (2013) expõe de que forma o sistema capitalista se apropria do conceito de meio ambiente, colocando a sustentabilidade e o desenvolvimento sustentável como suas metáforas. Percebe-se que uma abordagem conservadora na educação ambiental acaba por reforçar um esvaziamento dos conceitos, fortalecendo condutas individuais de “consumo consciente”, mas no fundo afastando-se de uma educação que forme sujeitos instrumentalizados para encaminhar a sociedade para uma mudança sistêmica.

Burity (2008, p. 66) define o discurso como uma “uni-dade complexa de palavras e ações, de elementos explícitos e implícitos, de estratégias conscientes e inconscientes. É parte inseparável da ontologia social dos objetos”. Ou seja, compreendemos que não é possível analisar o discurso aparente no material didático de forma des-contextualizada do restante da prática docente. Uma abordagem conservadora e crítica da questão ambiental afasta o professor da possibilidade de construir com seus educandos um caminho para uma EA que seja de fato transformadora.

Considerações finais

Na prática docente, com a redução da carga horária da parte chamada Formação Geral Básica, há um grande desafio de planejamento dentro da área de Ciências Humanas para que todos os temas possam ser abordados. A tendência é que se distribua minimamente os volumes por semestre, de forma que todos os professores tenham a oportunidade de trazer a visão de sua área do conhecimento sobre os assuntos abordados. Dessa forma, as questões ambientais ficaram restritas a um só volume, limitando as possibilidades de diálogos com outras questões trazidas nos demais.

Chama a atenção também que alguns conceitos apareçam de forma mais elaborada e frequente na parte das orientações ao professor (socioambiental, por exemplo, que aparece quatorze vezes dentre as orientações e

competências de todos os volumes) e, à exceção do volume 3, mal aparece no corpo do texto quando olhamos para a parte do conteúdo em si, que chegará aos estudantes.

Dessa forma, a tendência é que os estudantes tenham contato com as temáticas ambientais apenas em um dos semestres de todo o Ensino Médio, mais especificamente aquele em que se utilizar o volume 3 da coleção. Ou seja, entende-se que a forma com que a temática foi distribuída na coleção limita as possibilidades de desenvolvimento de uma educação ambiental crítica e que dialogue com os demais conteúdos como determina o currículo.

Aqui cabe mencionar a importância da EA no contexto do Ensino Médio, em ano de escolha de livros didáticos pelo PNLD. É importante que durante o processo de escolha os professores se atentem à forma como a temática da educação ambiental e das mudanças climáticas estão sendo abordadas nas obras disponíveis para a escolha.

Ressaltando o potencial mencionado anteriormente da educação como aparelho ideológico, percebe-se que este potencial pode ser desenvolvido em dois caminhos, um em direção a instrumentalizar os indivíduos para a autonomia, o que seria o objetivo de uma EA transformadora, e outro no sentido de apaziguar as consciências individuais a respeito da temática levando à manutenção de status quo. Sem prejuízo de futuras análises dentro da mesma temática, a investigação realizada neste artigo aponta para a conclusão de que o material didático desenvolvido após a reforma do Ensino Médio tende ao segundo caminho. ■

Referências

- BAUDRILLARD, Jean. **A sociedade de consumo**. Lisboa: Edições 70, 1995.
- BURITY, Joaniido Albuquerque. Discurso, política e sujeito na teoria da hegemonia de Ernesto Laclau. In: MENDONÇA, Daniel de; RODRIGUES, Léo Peixoto (Org.). **Pós-estruturalismo e teoria do discurso**: em torno de Ernesto Laclau. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.
- BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.
- BRASIL. **Lei nº 6.938, de 31 de agosto de 1981**. Dispõe sobre a Política Nacional do Meio Ambiente, seus fins e mecanismos de formulação e aplicação, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l6938.htm. Acesso em: 05 jul. 2022.
- BRASIL. **Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999**. Dispõe sobre a Educação Ambiental, Institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras Providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9795.htm. Acesso em: 14 jan. 2022.
- BRASIL. **Decreto Federal nº 4.281, de 27 de junho de 2002**. Regulamenta a Lei no 9.795, de 27 de abril de 1999, que institui a Política Nacional de Educação Ambiental, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2002/d4281.htm. Acesso em: 5 maio 2022.
- BRASIL. **Lei nº 13.415, de 13 de fevereiro de 2017**. Altera a LDB, institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm. Acesso em: 10 maio 2022.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. 2015a. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 13 jan. 2022.

- BOULOS JUNIOR, Alfredo; SILVA, Edilson Adão Cândido da; FURQUIM JÚNIOR, Laercio **Multiversos**: ciências humanas: globalização, tempo e espaço, v. 1, São Paulo: FTD, 2020.
- BRASIL. **Multiversos**: ciências humanas: populações, territórios e fronteiras, v. 2. São Paulo: FTD, 2020.
- BRASIL. **Multiversos**: ciências humanas: sociedade, natureza e sustentabilidade, v. 3. São Paulo: FTD, 2020.
- BRASIL. **Multiversos**: ciências humanas: trabalho, tecnologia e desigualdade, v. 4. São Paulo: FTD, 2020.
- BRASIL. **Multiversos**: ciências humanas: ética, cultura e direitos, v. 5. São Paulo: FTD, 2020.
- BRASIL. **Multiversos**: ciências humanas: política, conflitos e cidadania, v. 6. São Paulo: FTD, 2020.
- DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. **Curriculum em Movimento do Novo Ensino Médio**. Brasília, 2020.
- DISTRITO FEDERAL. **Lei Distrital nº 3.833, de 27 de março de 2006**. Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política de Educação Ambiental do Distrito Federal, cria o Programa de Educação Ambiental do Distrito Federal, complementa a Lei Federal nº 9.795/ 99 no âmbito do Distrito Federal, e dá outras providências. Disponível em: http://www.sinj.df.gov.br/sinj/Norma/54488/Lei_3833_27_03_2006.html. Acesso em: 5 jul. 2022.
- FREIRE, Paulo. **Conscientização**: teoria e prática de libertação. 3. ed. São Paulo: Moraes, 1980.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- LACLAU, Ernesto. **Los fundamentos retóricos de la sociedad**. Buenos Aires: Fundo de Cultura Económica, 2014.
- LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos da metodologia científica**. 5ª ed. São Paulo; Atlas, 2003.
- LAYARGUES, Philippe Pomier. O cinismo da reciclagem: o significado ideológico da reciclagem da lata de alumínio e suas implicações para a educação ambiental. LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo: LAYARGUES, Philippe Pomier: CASTRO, Ronaldo Souza de. (org.). **Educação ambiental: repensando o espaço da cidadania**. São Paulo: Cortez, 2002.
- LIOTTI, Luciane; TORALES, Marília. Livros didáticos do ensino médio e o conhecimento escolar sobre mudanças climáticas. **Revista Brasileira de Educação Ambiental**, São Paulo, v. 16, n. 2; 19-26, 2021.
- LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo. Premissas teóricas para uma educação ambiental transformadora. **Ambiente e Educação**, Rio Grande, 8, 37-54, 2003.
- PIRES, Lucineide Mendes. Políticas Educacionais e curriculares em curso no Brasil: A Reforma do Ensino Médio e a Base Nacional Curricular Comum (BNCC). In: VALADÃO, Roberto Célio et al. **Conhecimentos de Geografia**: percurso de formação docente e práticas na educação básica. Belo Horizonte: IGC, 2017.
- SANTOS, Ivaneide Silva dos. Políticas Curriculares para a licenciatura em Geografia: significações de estágio supervisionado. In: STRAFORINI, Rafael et al (orgs.). **Políticas Educacionais e Ensino de Geografia**: Sentidos de currículo, práticas e formação docente. Jundiaí/SP: Paco Editorial, 2021.
- SIMAD. **Sistema do Material Didático**. FNDE. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/distribuicao/simadnet/pesquisar>. Acesso em: 11 fev. 2022.
- SOUZA, Marcelo Lopes de. **Os Conceitos fundamentais da pesquisa sócio-espacial**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2013.
- STRAFORINI, Rafael et al. (org.). **Políticas Educacionais e Ensino de Geografia**: Sentidos de currículo, práticas e formação docente. Jundiaí/SP: Paco Editorial, 2021.

Releitura histórica da Educação Alimentar e Nutricional: uma contextualização necessária para o processo de fortalecimento do Programa Nacional de Alimentação Escolar – PNAE

Historical reinterpretation of Food and Nutrition Education: a necessary contextualization for the strengthening process of the National School Feeding Program – PNAE



Tamara Braz Ribeiral*
Daniela Sanches Frozi**

Recebido em: 22 maio 2024.
Aprovado em: 6 maio 2025.

Resumo: Este artigo tem como objetivo compreender uma vertente histórica da Educação Alimentar e Nutricional (EAN) alinhada ao Direito Humano à Alimentação Adequada e ao combate à fome, dentro do contexto das políticas públicas relacionadas à Segurança Alimentar e Nutricional, especificamente no âmbito do Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE). Trata-se de uma revisão narrativa de natureza temporal, ao analisar a origem e evolução da EAN, desde o início do século XX até implicações da pandemia da Covid-19, didaticamente estruturada em cinco fases. O levantamento bibliográfico foi realizado em bases de dados, como Capes, Google Acadêmico, Scielo e Scopus, além de busca na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD). Como resultado destaca-se a transformação da EAN ao longo do tempo, notadamente expressa como um dos eixos prioritários do PNAE. Além disso, a partir deste artigo, sugere-se ampliar o envolvimento da comunidade escolar na defesa da alimentação escolar como um direito, sobretudo por meio de abordagens contextualizadas e educativas. A contribuição da pesquisa reside em conscientizar socialmente quanto ao papel da educação crítica na promoção da alimentação adequada e saudável nas escolas, além de elucidar fenômenos, teorias e conhecimento científico na construção histórica da EAN no Brasil.

Palavras-chave: Educação alimentar e nutricional. Programa Nacional de Alimentação Escolar. Contextualização. Direito à alimentação.

Abstract: This article aims to comprehend a historical perspective of Food and Nutrition Education (EAN) aligned with the Human Right to Adequate Food and the fight against hunger, within the context of public policies related to Food and Nutrition Security, specifically within the scope of the National School Feeding Program (PNAE). It presents a narrative review with a temporal nature, analyzing the origin and evolution of EAN from the early 20th century to the implications of the Covid-19 pandemic, structured into five phases for didactic purposes. Bibliographic research was conducted using databases such as Capes, Google Scholar, Scielo, and Scopus, as well as searches in the Digital Library of Theses and Dissertations (BDTD). As a result, the transformation of EAN over time is highlighted, notably expressed as one of the priority axes of PNAE. Furthermore, based on this article, it is suggested to broaden the involvement of the school community in advocating for school meals as a right, particularly through contextualized and educational approaches. The research's contribution lies in social awareness of the role of critical education in promoting adequate and healthy nutrition in schools, as well as in elucidating phenomena, theories, and scientific knowledge in the historical construction of EAN in Brazil.

Keywords: Food and Nutrition Education. National School Feeding Program. Contextualization. Right to Food.

*Mestra em Políticas Públicas de Saúde pela Fiocruz Brasília (2024). Atualmente é nutricionista da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal - SEEDF, pertencente ao quadro técnico do Programa Nacional de Alimentação Escolar - PNAE.

Contato: tamararibeiral@hotmail.com

**Doutora em Nutrição pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (2010) e Mestra em Alimentos e Nutrição pela Universidade Estadual de Campinas (2003). Atualmente é Professora Colaboradora do Programa de Pós-Graduação de Políticas Públicas de Saúde (Fiocruz Brasília). Contato: danielaafrozi@gmail.com

Introdução

O principal objetivo do Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) é contribuir para o desenvolvimento biopsicossocial na aprendizagem, o rendimento escolar e a formação de hábitos alimentares saudáveis dos estudantes, por meio da Educação Alimentar e Nutricional (EAN) e da oferta de refeições durante o período letivo (Brasil, 2009). As diretrizes de implementação do PNAE foram estabelecidas pela Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009, e fundamentadas pela Resolução nº 6, de 8 de maio de 2020, e pela Resolução nº 02, atualizada em março de 2023, do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). Toma-se a alimentação escolar como uma estratégia importante de Segurança Alimentar e Nutricional (SAN), consequentemente a ser garantida e defendida como direito dos estudantes (Bicalho; Lima, 2020; Oliveira; Siqueira, 2020).

As políticas públicas de SAN visam assegurar os direitos constitucionais em conformidade com os princípios relacionados ao Direito Humano à Alimentação Adequada (DHAA), como preconizado no PNAE. Da mesma forma, é crucial envolver toda a sociedade brasileira na defesa desse direito, fundamentalmente por meio de processos educativos. O PNAE, a partir de suas diretrizes, tornou-se um potente segmento institucional para atuar concretamente na garantia deste direito (Valente, 2016).

Particularmente, por intermédio de processos educativos, a escola desempenha um papel fundamental no que diz respeito à formação de hábitos saudáveis. O ambiente escolar pode contribuir para a formação de uma cultura de alimentação saudável, impactando positivamente a saúde dos escolares (Kroth; Geremia; Mussio, 2020). Ainda em relação à promoção da saúde, abordagens pedagógicas em uma EAN crítica devem enfatizar processos ativos, integrando conhecimentos populares e práticas contextualizadas à realidade de indivíduos, famílias e grupos. Essa integração contínua entre a teoria e a prática é primordial (Brasil, 2012).

Embora o PNAE forneça alimentos saudáveis para a alimentação escolar, permanece desafiador estabelecer práticas consistentes e contínuas de EAN que promovam a saúde na inclinação por processos formativos críticos acerca do DHAA, dentro da perspectiva da Segurança Alimentar e Nutricional. Vale ressaltar que ações não podem estar voltadas apenas para as questões nutricionais e sanitárias, mas também para a integração de temas sociais relacionados à alimentação e aos currículos escolares, a fim de enriquecer o processo de ensino-aprendizagem na escola (Barbosa *et al.*, 2013).

De forma complementar, é imprescindível preencher as lacunas existentes quanto à participação da comunidade escolar no processo educativo, integrativo, transdisciplinar e dialógico do PNAE. Deste modo, a exigibilidade dos

direitos e a formação cidadã se aproximam da efetivação das políticas públicas que envolvem a alimentação escolar (Brasil, 2012; Paiva *et al.*, 2019; Martinelli *et al.*, 2020) no sentido do direito a ser entendido e ensinado. Assim, é possível conectar todo o arcabouço teórico da EAN como alavancas para a compreensão crítica da atualidade em torno dos fatos históricos, a fim de construir dialogicamente ações educativas de cunho emancipatório e socialmente relevantes no campo da alimentação (Maffi *et al.*, 2017; Pellegrin; Damazio, 2015).

Metodologia

A metodologia do artigo consiste em uma revisão narrativa de abordagem ampla e temporal, que analisou a gênese e a evolução da EAN em torno de períodos identificados por cinco fases: 1) Educação e saúde: pontos de interseção e interdisciplinaridade; 2) A força de fatos internacionais e a Segurança Alimentar e Nutricional no Brasil: a origem do PNAE; 3) Binômio alimentação – educação e binômio alimentação – renda; 4) A criação do PNAE e sua evolução; 5) O retorno das discussões em torno da EAN. Para as pesquisas bibliográficas, utilizou-se das bases de dados Capes, Google Acadêmico, Scielo e Scopus. De forma complementar, foi direcionado um levantamento à Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), para uma busca mais específica, assim como foram incluídos diversos livros que apresentaram paridade com a temática da pesquisa. Os critérios de inclusão foram artigos cujo tema central envolve a educação alimentar e nutricional e a alimentação escolar, que incidam sobre a lógica histórica da segurança alimentar e nutricional. Como questão norteadora da pesquisa, definiu-se o seguinte problema: Como a Educação Alimentar e Nutricional (EAN) tem se articulado historicamente ao Direito Humano à Alimentação Adequada (DHAA) e às políticas de Segurança Alimentar e Nutricional (SAN) para o fortalecimento do Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE)?

Para tratar do assunto proposto, preocupou-se em abordar neste artigo, de forma didática, o segmento de marcos históricos relevantes, definidos em cinco fases, como mencionado anteriormente. A análise das cinco fases foi estabelecida de forma temporal, a fim de garantir uma linearidade na produção do conhecimento, direcionando a pesquisa ao seu recorte temático contextualizado historicamente. A primeira fase aborda a relação entre a educação e a saúde no campo da nutrição, fazendo um paralelo entre o papel do Estado e a alimentação pública. A segunda fase apresenta fatos internacionais e nacionais que corroboraram para o início do fornecimento da alimentação escolar. A terceira fase apresenta o que constituiu os binômios da alimentação. A quarta seção explora o período que consolidou a criação do PNAE. A

última fase enfatiza os enredos em torno do aprimoramento da promoção da saúde e a importância da educação alimentar e nutricional para as políticas públicas.

Educação e saúde: pontos de interseção e interdisciplinaridade

No início do século XX, o Brasil iniciou um projeto de modernização que promoveu a criação de instituições focadas na "cultura da higiene", com a visão de civilizar e educar a população mais vulnerável e trabalhadora. A doutrina sanitária e a difusão das noções de higiene foram incorporadas às escolas como forma de promover hábitos saudáveis e regenerar a população na sua dimensão física, moral e intelectual (Cintra, 2005).

Diante da I Conferência Nacional de Educação, em 1927, discursos fortemente higienistas, morais e patriotas defendiam uma "pedagogia salvacionista", naturalizando a ação moral como algo intrínseco à educação, como demonstrou o médico Belisário Penna em sua tese *Por que se impõe a primazia da educação higiênica escolar?* (Júnior; Carvalho, 2012). Apesar do contexto controverso, surgiram ações de saúde nas escolas que incluíam orientações sobre alimentação, como a Cartilha de Higiene, do médico Antônio Ferreira de Almeida Júnior, editada em 1923, com ampla circulação no ambiente escolar. A Cartilha destacava a importância do consumo de alimentos variados e hábitos alimentares saudáveis, sendo considerado o primeiro material elaborado de Educação Alimentar e Nutricional (Boog, 1997).

O campo da nutrição passou a ter algum destaque na relação entre educação e saúde a partir da década de 1930. Na ciência médica, a nutrição emerge com destaque. Publicações relevantes, como o livro "Alimentação", de Pedro Escudeiro, em 1934, veio a firmar-se como referência à produção intelectual, sob o olhar da moderna fisiologia (Lima, 2000).

Após a Primeira Guerra Mundial, houve um impulso nos estudos de cunho alimentar devido às necessidades vivenciadas no abastecimento das bases do exército (Lima, 2000). Adicionalmente, observou-se o surgimento de instituições dedicadas à pesquisa em alimentação e nutrição, apesar de estudos anteriores, datados no século XVIII, época das grandes navegações, já identificarem interesse na importância das vitaminas em diversas patologias, como o escorbuto e o beribéri. Isto posto, constata-se que a década de 30 foi marcada por descobertas científicas significativas sobre as vitaminas e suas funções terapêuticas (Acuña; Cruz, 2003).

Paralelamente, rompeu-se o problema social da subalimentação em larga escala da população. A mobilização diante dessa nova causa justifica a nova era da nutrição, movida pela distribuição de alimentos para os que conviviam com esse mal. Em seu livro "Alimentação",

Pedro Escudeiro enfatizou o protagonismo da educação alimentar como parte dessa nova era, a fim de ensinar a população a utilizar sua renda de maneira eficiente na aquisição e no consumo de alimentos adequados. Assim, vai se moldando a gênese da educação alimentar, como era denominada na época (Lima, 2000).

No século XX, o tratamento dado ao problema da alimentação no início da década de 30 é questionado por Josué de Castro, médico pernambucano, que empenhou sua trajetória ao estudo incansável da situação alimentar no Brasil. Seu pensamento caminhava em conjunto com as conquistas científicas investigadas em torno da ciência da nutrição, sejam elas fisiológicas ou bioquímicas, assim como inovou em temas que permaneciam distantes das discussões acadêmicas e clínicas, como "raça, produtividade e evolução social" (Acuña; Cruz, 2003).

Inquéritos populacionais foram realizados por Josué de Castro visando identificar as condições alimentares da população brasileira, em suas diferentes regiões. Assim, os achados estatísticos comprovaram haver uma deficiência nutricional grave que se relacionava com a má alimentação e a escassez de saúde, o que prejudicaria de forma significativa o processo produtivo no país. Foi enfático em apontar em seus trabalhos a responsabilidade do Estado com a questão da alimentação pública, sobretudo com a fome. A partir de 1939, devido às constatações científicas em relação às investigações dietéticas, houve uma mobilização das autoridades governamentais para intervir mais efetivamente na questão alimentar, o que resultou na criação de diversas instituições e comissões voltadas para o tema (Acuña; Cruz, 2003).

Concomitantemente, diante da visibilidade dos fatos, diversos intelectuais passaram a publicar livros que dialogavam com o avanço da ciência da nutrição, como Ruy Coutinho, em seu livro "Bases da Alimentação Racional". Esta dimensão acadêmica fortaleceu a ideia da constituição da educação alimentar e problematizou socialmente a situação da fome no Brasil (Lima, 2000).

A partir desse cenário, no governo de Getúlio Vargas, criou-se a lei que estabeleceu o salário-mínimo como uma intervenção necessária e visível para solucionar o problema da fome. Conforme a lei de 1940, o salário-mínimo destinado ao trabalhador deveria garantir cinquenta por cento (50%) de seu valor para a aquisição de uma "ração essencial mínima" que atendesse às suas recomendações calóricas e de nutrientes. Consequentemente, no período do Estado Novo, foi criado o Serviço de Alimentação da Previdência (SAPS), com o objetivo de instituir uma política para conduzir a demanda trazida por intelectuais da época em relação à classe operária, além de regulamentar o salário-mínimo pela Constituição de 1946 (Amorim, 2017).

Josué de Castro contribuiu significativamente para o debate sobre a fome no Brasil com a publicação de

"A Geografia da Fome", em 1946, apresentando um mapa detalhado das regiões brasileiras e seus hábitos alimentares. Seu engajamento político e social o levou a responsabilizar o Estado por estratégias insuficientes no combate à fome, mantendo intensa interlocução em diferentes espaços e instâncias do poder com o objetivo de promover uma reconstrução nacional que mudasse a condição alimentar do país (Bizzo, 2009).

Na leitura da educação alimentar, mesmo ainda a dialogar com o movimento médico-sanitário, é interessante pontuar que, dentre as diferentes tendências do campo da educação alimentar na época, havia os traços comuns que compreendiam o alcance pedagógico desta ferramenta para o combate à fome, na perspectiva da possibilidade de mudança dos hábitos alimentares, ao ensinar o pobre a se alimentar melhor, principalmente na esfera de uma política alimentar nacional (Lima, 2000).

A partir de então, a relação entre alimentação e educação pôde ser mais bem fundamentada, dando origem a debates nacionais e internacionais sobre o tema da fome. Desta modo, provocou-se cada vez mais a responsabilidade dos estados nacionais na construção de políticas públicas relacionadas à educação e à segurança alimentar e nutricional no ambiente escolar.

A força de fatos internacionais e a Segurança Alimentar e Nutricional no Brasil: a origem do PNAE

O conceito de Segurança Alimentar e Nutricional (SAN) alinha-se à criação de organismos internacionais para lidar com os problemas alimentares globais. Em 1945, a Organização das Nações Unidas para a Agricultura e a Alimentação (FAO/ONU) é fundada com o propósito de erradicar a fome e a pobreza, enquanto a Organização Mundial da Saúde (OMS), estabelecida em 1948, amplia o escopo para a saúde em geral. Ambos os organismos influenciaram na época a recentemente denominada Educação Nutricional, ao moldar linhas de trabalho no Brasil (Boog, 1997).

No cenário internacional pós-nazismo, em 1948, a Declaração Universal dos Direitos Humanos foi um marco fundamental. O documento universalizou os direitos humanos por estabelecer um paradigma ético ao garantir a dignidade de todos e orientou uma nova ordem contemporânea. A título de exemplo, consagrou o reconhecimento da alimentação como um direito humano essencial, conforme (Silva, 2022; Valente, 2002).

Após o Estado Novo, durante o governo Dutra, decorre um desenvolvimentismo nacionalista em conjuntura com as questões do Pós-Guerra, juntamente com uma aproximação diplomática entre Brasil e Estados Unidos. Como prioridade no campo da alimentação, o governo impulsionou questões relacionadas ao abastecimento em

detrimento das pesquisas científicas. O apoio de organismos internacionais foi orquestrado como solução para reduzir o subdesenvolvimento, problema da realidade social revelado pela pobreza, e melhorar as condições de saúde. A cultura desenvolvimentista provocou anseios em fomentar uma política internacional alimentar a fim de minimizar esses desafios (Bizzo, 2009).

A partir de 1950, diversos programas de alimentação foram lançados no Brasil, destacando-se a ênfase no setor de abastecimento de alimentos e na relação entre produção e consumo. Isso incluiu a criação da Superintendência Nacional de Abastecimento (SUNAB) e da Companhia Brasileira de Alimentos (COBAL). Especificamente em 1955, é criada a Campanha de Merenda Escolar, financiada por doações internacionais de alimentos (Acuña; Cruz, 2003). A intervenção de organismos internacionais no Programa de Alimentação Escolar durou décadas, dividindo-se em duas fases, aproximadamente até a década de 70. Na primeira fase, o financiamento era proveniente do Fundo Internacional de Socorro à Infância (FISI), da United Nations Children's Fund (UNICEF), enquanto na segunda fase os alimentos eram fornecidos diretamente pelos Estados Unidos, por meio da United States Agency for International Development (USAID) e do Programa Mundial de Alimentos das Nações Unidas (ONU) para os estudantes brasileiros (Peixinho, 2013).

A Campanha Nacional de Merenda Escolar foi oficialmente regulamentada por decreto durante o governo de Juscelino Kubitschek, em 1956, passando a ser supervisionada pelo Ministério da Educação e Cultura. No entanto, sua abordagem assistencialista continuava proeminente (Jaime, 2019). Até a década de 70, o programa enfrentou desafios, incluindo uma baixa cobertura de atendimento e falta de regularidade no fornecimento de alimentos às escolas, o que comprometeu a eficácia e a finalidade do programa (Peixinho, 2013).

Binômio alimentação-ducação e binômio alimentação-renda

Na década de 60, a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB), em 1961, durante o governo de João Goulart, representou um marco na educação brasileira. Esta legislação estabeleceu a universalização do ensino público, garantindo o direito social à educação, conforme previsto na Constituição de 1946, e regulamentou o sistema educacional do país. A LDB passou por diversas revisões ao longo do tempo, com uma nova proposta em 1996 (Lopes; Brasil, 2022).

Nesse mesmo período, o golpe militar de 1964 resultou na instauração de uma ditadura, caracterizada pelo autoritarismo e pela repressão política, suprimindo os direitos constitucionais e democráticos. Previamente a este contexto político, o educador Paulo Freire reformulou

o pensamento educacional, destacando-se por sua luta na compreensão das relações de poder e opressão e pela defesa da práxis educativa como ferramenta para a transformação social. Freire questionou os métodos tradicionais de ensino ao propor uma abordagem crítica e participativa. Mesmo exilado pelo período ditatorial, Paulo Freire continuou sua contribuição para a educação com a publicação de "Pedagogia do Oprimido". A obra enfatizava a importância de uma visão política e libertadora na prática educativa por priorizar a ampliação do entendimento sobre as relações de poder e opressão enraizadas em nossa estrutura social (Freire, 2016; Linhares; Trindade, 2003).

No entanto, a aplicação efetiva dos princípios freirianos na educação alimentar e nutricional ainda demanda tempo e esforço. Enquanto isso, várias políticas alimentares foram formuladas e implementadas no Brasil, incluindo a criação do Instituto Nacional de Alimentação e Nutrição (INAN) na década de 1970. Este órgão foi responsável por coordenar programas de alimentação e nutrição com a finalidade de suplementar as necessidades nutricionais da população de baixa renda. A crise mundial de produção de alimentos na década de 1970 também levou à criação do Sistema de Vigilância Nutricional (SISVAN), implantado no Brasil pelo INAN, embora sua regulamentação só tenha ocorrido nos anos 90 com a Lei Orgânica do Sistema Único de Saúde (Cátedra Josué de Castro, 2022; Acuña; Cruz, 2003).

Nesse período, o foco do discurso voltava-se aos resultados do Estudo Nacional de Despesa Familiar (ENDEF), que destacou a relação entre alimentação, renda e a necessidade de intervenção governamental para garantir acesso adequado à alimentação. Houve uma mudança de paradigma, passando a ênfase do binômio alimentação-educação para o binômio alimentação-renda, o que resultou em um período de duas décadas de relativo desinteresse institucional pela educação nutricional, com poucas iniciativas registradas (Boog, 1997).

Criação do Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) e sua evolução

Em 1979, o Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) foi estabelecido de forma efetiva durante o II PRONAN. Inicialmente, o PNAE estava intimamente ligado ao setor agrícola e às indústrias de alimentos. Somente na década de 1980 ocorreu uma modificação significativa com a criação da Fundação de Assistência ao Estudante (FAE), responsável pela gestão do programa e pelo início do processo de descentralização, a incluir a aquisição regionalizada de alimentos *in natura* e minimamente processados por meio de convênios. A partir de 1995, o programa foi descentralizado por intermédio do processo de municipalização (Bicalho; Lima, 2020).

Na década de 80, o modelo neoliberal obteve destaque, o que provocou a redução dos gastos com políticas de proteção social ao incentivar uma maior abertura do desenvolvimento econômico. Estabeleceu-se uma estagnação política das prioridades sociais em prol da estabilização econômica, afetando as políticas alimentares e sociais no Brasil. Apesar desse cenário, debates sobre um sistema nacional de saúde foram promovidos, destacando-se a XIII Conferência Nacional de Saúde em 1986. Nessa condição, a I Conferência Nacional de Alimentação e Nutrição foi realizada e discutida em torno de temas como o Direito Humano à Alimentação Adequada e a Segurança Alimentar e Nutricional. Ademais, a educação nutricional destacou-se como elemento essencial nesses debates, tanto no âmbito do ensino formal quanto no informal, assim como enfatizou-se a sua abrangência nas questões ligadas à cidadania (Lima, 2000).

A Constituição Federal de 1988 inaugurou um novo momento no país ao estabelecer os direitos fundamentais à saúde, à educação e à alimentação escolar, além das bases legais para o Sistema Único de Saúde (SUS). Nos anos 90, diversas iniciativas surgiram para abordar a Segurança Alimentar e Nutricional, especialmente após o *impeachment* do presidente Fernando Collor de Melo. Destaca-se a instauração da CPI da Fome, que investigou as causas do problema no Brasil e propôs mudanças no modelo econômico a fim de priorizar as necessidades básicas da população e minimizar as distorções sociais (Acuña; Cruz, 2003).

Nesse período, a sociedade civil ganhou espaço nas discussões sobre alimentação e nutrição, o que resultou na criação da Ação da Cidadania contra a Fome, idealizada pelo sociólogo Herbert de Souza. A I Conferência Nacional de Alimentação e Nutrição e a apresentação do Plano Nacional de Segurança Alimentar (PNSA) ao presidente Itamar Franco foram marcos desse movimento. O governo implementou o PNSA e criou o Conselho Nacional de Segurança Alimentar (CONSEA) para propor medidas de combate à fome e promover políticas de Segurança Alimentar (Acuña; Cruz, 2003).

Embora o direito à alimentação não tenha sido explicitamente mencionado na Constituição Federal de 1988, sua garantia foi interpretada dentro do contexto dos direitos sociais. A responsabilidade do Estado em assegurar esse direito foi estabelecida em decretos e tratados internacionais, como o Pacto Internacional de Direitos Humanos e Econômicos, Sociais e Culturais, em seu art. 11 e comentário nº 12 (Ferraz, 2017). O desdobramento da alimentação como direito humano fundamental no arcabouço jurídico foi sendo construído gradualmente, com avanços e retrocessos atravessados nesse processo ao longo do tempo (Valente, 2002).

O CONSEA, apesar de sua curta duração, desempenhou um papel fundamental na formulação de políticas

sociais. Com sua extinção, foi criado um Comitê Técnico Interministerial, com o objetivo de elaborar um documento brasileiro para a Cúpula Mundial da Alimentação de 1996, em Roma, reacendendo os debates sobre segurança alimentar e nutricional no Brasil (Ipea, 2012).

O retorno das discussões em torno da EAN

A partir do final da década de 1990, junto com as discussões sobre o direito humano à alimentação e a formulação de políticas públicas em saúde, houve um intenso processo de aprimoramento da promoção da saúde e da educação em saúde. Paralelamente, os estudos na área da educação nutricional retornaram aos debates acadêmicos e profissionais, como ocorreu no Congresso Nacional de Nutrição de 1996, com abordagens relacionadas ao sujeito de direito e à importância da democratização do saber, da cultura, da ética e da cidadania, a fim de ampliar as concepções de segurança alimentar (Santos, 2005).

Destaca-se, na década de 90, a abertura de um maior estímulo à atuação do nutricionista de forma mais crítica e freiriana, de maneira a refletir sobre o modelo e a formação profissional biologicista e tradicional deste profissional, tão enraizados no processo histórico da ciência da nutrição. Outro marco relevante foi a instituição da Política Nacional de Alimentação e Nutrição, em 1999, que consolida a importância da EAN nas ações de promoção da alimentação saudável (Ramos; Santos; Reis, 2013).

Nos anos 2000, o governo de Fernando Henrique Cardoso implementou programas de transferência direta de renda, como o Programa Bolsa Alimentação, para atender à população vulnerável. No entanto, foi apenas no governo de Luiz Inácio Lula da Silva, especialmente por meio do CadÚnico e do Programa Bolsa Família, que houve uma modificação socioeconômica significativa em escala nacional com o impacto de indicadores sociais (Lima, 2000).

Já em 2003, com Luiz Inácio Lula da Silva eleito, priorizou-se a pasta da segurança alimentar e nutricional e o combate à fome por meio da criação do Ministério Extraordinário de Segurança Alimentar e Combate à Fome (MESA) e da implementação do programa Fome Zero (Acuña; Cruz, 2003). Além disso, foram estabelecidos órgãos e leis importantes, como o Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, o CONSEA e a Lei Orgânica para a Segurança Alimentar e Nutricional (LOSAN) (Brasil, 2006). Essas iniciativas culminaram na instauração do Sistema Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional (SISAN), em 2006, com o objetivo de estabelecer uma rede nacional capaz de garantir e ampliar as discussões em torno da segurança alimentar e nutricional (Cátedra Josué de Castro, 2022).

Paralelamente ao combate à fome, estudos evidenciaram a crescente prevalência de sobrepeso e obesidade entre os escolares brasileiros. Nesse sentido, o Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) passou a ser reconhecido como uma estratégia fundamental na promoção de uma alimentação adequada e saudável. Isso ressaltou a necessidade da oferta de alimentos *in natura* e minimamente processados, além das exigências em torno da regulamentação necessária para a proibição na aquisição de alimentos de baixo valor nutricional. Assim, a alimentação escolar passa a se conectar com a segurança alimentar e nutricional, bem como com a promoção da saúde, na inclusão de abordagens educativas dentro de uma dimensão pedagógica viável para as políticas públicas (Peixinho, 2013).

Por influência do Conselho Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional (CONSEA), que se fundamenta na participação da sociedade civil e no processo de colaboração interministerial do Governo Federal, foi promulgada a Lei nº 11.947, em 16 de junho de 2009. Essa legislação trouxe diversos benefícios, como a universalização do atendimento do PNAE para toda a educação básica. Além disso, estabeleceu a obrigatoriedade de se destinar no mínimo 30% dos recursos financeiros para a aquisição de alimentos provenientes da agricultura familiar, o que representa um marco histórico nas compras governamentais. Adicionalmente, a lei formalizou a inclusão da Educação Alimentar e Nutricional (EAN) como um dos pilares do Programa, juntamente com a garantia da oferta de refeições (Peixinho, 2013).

O ambiente escolar constitui-se como espaço estratégico para a promoção da EAN por meio dos temas transversais, conforme os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), que incorporam questões sociais na proposta pedagógica com vistas à cidadania e à participação política (Brasil, 1997). Essa linha promove a integração de temas como educação alimentar e nutricional e educação em saúde nos currículos escolares, sem criar novas áreas de ensino. O Programa Saúde na Escola (PSE), nesse sentido, representa uma política intersetorial que possibilita ações educativas sobre alimentação saudável. No entanto, um desafio persistente é a superação de práticas educativas fragmentadas, pontuais e desarticuladas do currículo (Maldonado et al., 2021).

Além do PSE, a EAN é respaldada por um arcabouço legal e por diversas políticas públicas que fortalecem sua presença no contexto escolar. A Portaria Interministerial nº 1.010/2006 estabelece diretrizes para a promoção da alimentação saudável nas escolas, reconhecendo o espaço escolar como ambiente privilegiado para práticas alimentares saudáveis (Ramos; Santos; Reis, 2013). Já a Lei nº 13.666/2018, ao alterar a LDB, avança ao incluir a EAN como tema transversal nos currículos de Ciências e Biologia no Ensino Fundamental e no Ensino Médio (De Vlieger et al., 2020; Bezerra, 2018).

O Ministério da Saúde, em resposta às mudanças nos padrões de alimentação e ao aumento da obesidade e outras doenças crônicas não transmissíveis, lança o primeiro Guia Alimentar para a População Brasileira, em 2006, com o objetivo de ampliar as iniciativas relacionadas à alimentação e à nutrição. A segunda edição do Guia Alimentar, em 2014, teve um impacto internacionalmente significativo por introduzir novos conceitos e classificações que confrontaram ideias antigas e ultrapassadas, como a concepção da pirâmide alimentar. A abordagem do Guia Alimentar foi elogiada em relatórios da Organização Pan-Americana da Saúde (OPAS) e da Organização das Nações Unidas para Alimentação e Agricultura (FAO) como um instrumento precioso para a promoção da saúde e a educação alimentar e nutricional (Louzada *et al.*, 2019).

Outro marco elementar foi a inclusão da alimentação como um direito social no artigo 6º da Constituição Federal, resultado da mobilização social liderada pelo CONSEA e outros defensores da segurança alimentar e nutricional. A Emenda Constitucional nº 64, de fevereiro de 2010, garantiu o Direito Humano à Alimentação Adequada (DHAA) após um longo processo legislativo no Congresso Nacional, o que fortaleceu o arcabouço jurídico nacional e sua exigibilidade (Soares, 2018).

Já em 2012, o Ministério de Desenvolvimento Social e Combate à Fome publicou o Marco de Referência em Educação Alimentar e Nutricional para as Políticas Públicas, documento técnico orientador para políticas como o PNAE, o qual relaciona a temática estabelecida em diretrizes específicas que direcionassem as práticas educativas. Esse marco foi resultado de discussões iniciadas em 2011, durante o 1º Encontro Nacional de Educação Alimentar e Nutricional e, posteriormente, na IV Conferência Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional (Ramos; Santos; Reis, 2013).

No entanto, a partir de 2014, o Brasil começa a enfrentar desafios significativos no combate à fome e à insegurança alimentar. Mudanças políticas, como o *impeachment* da presidente Dilma Rousseff em 2016 e a ascensão do governo de Michel Temer, marcaram um período de políticas neoliberais que restringiram os investimentos em políticas sociais, incluindo saúde e educação. A aprovação da PEC do Teto de Gastos Públicos em 2017 limitou ainda mais os gastos e investimentos públicos, especialmente em serviços sociais (Mariano, 2017).

A nova extinção do CONSEA e a revogação de suas disposições pela Medida Provisória nº 840, de janeiro de 2019, no governo de Jair Bolsonaro, representaram um desmantelamento das políticas públicas de segurança alimentar e nutricional e uma ruptura na rede de proteção social. Isso resultou em uma desarticulação do Sistema Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional e em retrocessos significativos no combate à fome, pois em menos de duas décadas o Brasil pautou estratégias importantes

para logo em seguida cessar de forma súbita todo um complexo sistema (Almeida; Frozi, 2020; Campello, 2022).

A pandemia da Covid-19 exacerbou ainda mais a situação da fome e da insegurança alimentar no Brasil com medidas de isolamento social ao interromper as atividades escolares e, consequentemente, a distribuição de alimentação escolar. Para mitigar esse impacto, o poder público, sob a pressão da sociedade civil, sancionou a Lei 13.987/2020, que autorizou a distribuição de alimentos adquiridos com recursos do PNAE aos pais e responsáveis dos estudantes durante o período de suspensão das aulas (Bicalho; Lima, 2020). O desenlace desse período, de 2016 a 2020, pode ser averiguado pela divulgação do I Inquérito Nacional sobre Insegurança Alimentar e Nutricional no Contexto da Pandemia da Covid-19, conduzido pela Rede Brasileira de Pesquisa em Soberania e Segurança Alimentar e Nutricional (Rede Penssan), atualizado em julho de 2022, que mostra um aumento considerável da população brasileira convivendo com a insegurança alimentar (Bicalho; Lima, 2020; Campello, 2022).

A partir da construção de uma abordagem histórica da Segurança Alimentar e Nutricional no Brasil, observam-se avanços importantes, sobretudo a partir dos anos de 1950. A Constituição Federal de 1988 representou um marco importante nas determinações de direitos sociais, mas somente na primeira década do ano 2000, no governo Lula, a construção de políticas públicas voltadas para o combate à fome foi organizada. Atualmente, vivemos uma retomada das ações em prol de uma política de efetivação do direito humano à alimentação adequada e saudável para todos. Neste artigo, destacamos especialmente a importância do PNAE como política pública educacional e, fundamentalmente, de segurança alimentar e nutricional. O programa contribui para a promoção da saúde ao articular ações de diferentes setores com um alcance estratégico significativo.

O Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) se enquadra nas políticas que cumprem um papel de proteção social dentro de uma agenda pública do combate à fome. Além deste aspecto, vale ressaltar o seu objetivo principal com a contribuição no crescimento e desenvolvimento biopsicossocial, na aprendizagem, no rendimento escolar diante da oferta de refeições, da mesma maneira como na formação dos hábitos alimentares saudáveis dos escolares, por meio da educação alimentar e nutricional (Bicalho; Lima, 2020).

Considerações finais

Cabe destacar, com este trabalho, que o direito à alimentação escolar é fruto de lutas sociais, freqüentemente atravessado por situações de violação, já que sua exigibilidade necessita de um processo de conscientização dos atores sociais envolvidos vinculado à permanência

de práticas educativas engajadas e cidadãs. De modo geral, a temática da alimentação e nutrição no campo do conhecimento necessita não apenas de aprofundamento técnico, , mas também, conforme observado ao longo de seu processo histórico, de uma integração com os saberes populares, os temas sociais e os marcos teóricos e políticos sobre os diversos programas e as diversas ações relacionados à área (Frozi, 2019).

As abordagens biomédicas e tradicionais que ainda moldam as práticas educativas no campo da nutrição e da alimentação, sobretudo na alimentação escolar, devem ser repensadas, de modo a ampliar o engajamento político em torno do Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE). Os formatos de uma educação tradicional e primordialmente biologicista nos engessam diante de tantas possibilidades pedagógicas críticas necessárias para

compreender os aspectos relacionados à alimentação como um direito a ser praticado nas escolas. Ter conhecimento das questões históricas nos convida ao aprofundamento, a um olhar problematizador como sujeito político deste processo, pensando a Educação Alimentar e Nutricional (EAN) como temática articuladora, possível de ser trabalhada pedagogicamente com a comunidade escolar para o fortalecimento do PNAE.

Partindo desse olhar contextualizado, considera-se valoroso entendermos a relevância social de uma educação alimentar e nutricional analisada historicamente, a fim de contribuir com a formação dos profissionais nutricionistas e de comunidades escolares críticas, conhecedores dos direitos, atuantes na defesa das políticas públicas de Segurança Alimentar e Nutricional (SAN), em especial no avanço do PNAE. ■

Referências

- ACUÑA, K.; CRUZ, T. Surgimento da ciência da nutrição e breve histórico das políticas de alimentação no Brasil. **Revista Baiana de Saúde Pública**. Salvador, BA, v. 27, n. 1/2, p. 114-123, 2003. Disponível em: <https://rbsp.sesab.ba.gov.br/index.php/rbsp>. Acesso em: 22 mar. 2023.
- ALMEIDA, S. O.; FROZI, D. S. Direito à alimentação adequada e a medida provisória 870/2019: um estudo à luz da constitucionalidade. **Teoria Jurídica Contemporânea**. Rio de Janeiro, RJ, v. 5, n. 2, p. 211-244, 2020. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/rjur/article/view/25761>. Acesso em: 24 ago. 2023.
- AMORIM, H. R. Em tempos de guerra: Josué de Castro e as políticas públicas de alimentação no Estado Novo. **Revista de Pesquisa Histórica**. Recife, PE, v. 35, n. 1, p. 51-75, 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/revisatio/article/view/24535>. Acesso em: 22 mar. 2023.
- BARBOSA, N. V. et al.. Alimentação na escola e autonomia - desafios e possibilidades. **Ciência & Saúde Coletiva**. Rio de Janeiro, RJ, v. 18, n. 4, p. 937-945, 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/csc/a/ds9bCsMtKWRjPcBW9zLsrcJ/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 11 jan. 2022.
- BEZERRA, J. A. **Educação alimentar e nutricional** - articulação de saberes. Brasília: UFC Editora, 2018.
- BICALHO, D.; LIMA, M. T. Programa Nacional de Alimentação Escolar como garantia do direito à alimentação durante a pandemia da Covid-19. **Demetra Alimentação, Nutrição & Saúde**, Rio de Janeiro, RJ, v. 15, p. e52076, 2020. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/demetra/article/view/52076>. Acesso em: 11 jan. 2022.
- BICALHO, D.; LIMA, T. de M. O Programa Nacional de Alimentação Escolar como garantia do direito à alimentação durante a pandemia da Covid-19. **Demetra: Alimentação, Nutrição & Saúde**. v. 15, p. e52076, 2020. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/demetra/article/view/52076>. Acesso em: 22 mar. 2023.
- BIZZO, M. L. G. Ação política e pensamento social em Josué de Castro. **Boletim Museu Paraense Emílio Goeldi Ciências Humanas**. Belém, PA, v. 4, n. 3, p. 401-420, 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/bgoeldi/a/9QZrj-zFcvtGGMgfpFRDTpND/>. Acesso em: 22 mar. 2023.
- BOOG, M. C. F. Educação Nutricional: passado, presente e futuro. **Revista de Nutrição PUCCAMP**. Campinas, v. 10, n. 1, p. 5-19, 1997. Disponível em: <https://puccampinas.emnuvens.com.br/nutricao/article/view/9971>. Acesso em: 23 mar. 2023.
- BRASIL. **Lei nº 11.346, de 15 de setembro de 2006**. Cria o Sistema Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional - SISAN com vista em assegurar o direito humano à alimentação adequada e dá outras providências. Brasília, 2006.
- BRASIL. **Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009**. Dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar e do Programa Dinheiro Direto na Escola aos alunos da educação básica. Brasília, DF, 16 de jun. 2009.
- BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. Secretaria Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional. **Marco de Referência de Educação Alimentar e Nutricional para as Políticas Públicas**. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, 2012.

- BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)**. Brasília: Ministério da Educação, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>. Acesso em: 6 set. 2024.
- CAMPELLO, T. Apresentação. In: CAMPELLO, T.; BORTOLETTO, A. P. (org.). **Da fome à fome: diálogos com Josué de Castro**. 1. ed. São Paulo: Elefante, 2022. p. 11-23.
- CÁTEDRA JOSUÉ DE CASTRO. Combate à fome: 75 anos de políticas públicas. In: CAMPELLO, T.; BORTOLETTO, A. P. (org.). **Da fome à fome: diálogos com Josué de Castro**. São Paulo: Elefante, 2022, p.77-93.
- CINTRA, E. P. de U. A higienização dos costumes: educação escolar e saúde no projeto do Instituto de Hygiene de São Paulo (1918-1925). **Revista Educar**. Curitiba, v. 26, p. 271-275, 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/YdxLyPYyVSTZSQnXLrtRKcR/>. Acesso em: 22 mar. 2023.
- DE VLIEGER, N. et al. Nutrition Education in the Australian New South Wales Primary School Curriculum: Knowledge and Attitudes of Students and Parents. **Children (Basel)**, v. 7, n. 4, p. 1-15, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.3390/children7040024>. Acesso em: 6 set. 2024.
- FERRAZ, M. de A. **Direito humano à alimentação e sustentabilidade no sistema alimentar**. São Paulo: Paulinas, 2017.
- FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 60ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.
- FROZI, D. S. O papel do controle social nas políticas públicas de alimentação e nutrição. In: JAIME, P. C. (org.). **Políticas públicas de alimentação e nutrição**. 1. ed. Rio de Janeiro: Ateneu; 2019. p. 225-230.
- Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. **O Conselho Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional na visão de seus conselheiros**: relatório de pesquisa. Brasília. Distrito Federal: IPEA, 2012.
- JAIME, P. C. Histórico das Políticas Públicas de Alimentação e Nutrição no Brasil. In: JAIME, P. C. (org.). **Políticas Públicas de Alimentação e Nutrição**. 1. ed. Rio de Janeiro: Ateneu, 2019. p. 12-20.
- JUNIOR, L. M. A.; CARVALHO, E. V. Relações entre educação, higienismo, moral e patriotismo na I Conferência Nacional de Educação (1927). **Revista HISTEDBR On-line**. Campinas, v. 12, n. 45, p. 62-77, 2012. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8640136>. Acesso em: 22 mar. 2023.
- KROTH, C. D.; GEREMIA, S. D.; MUSSIO, R. B. Programa Nacional de Alimentação Escolar: uma política pública saudável. **Ciência & Saúde Coletiva**. v. 10, n. 25, p. 4065-4076, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/csc/a/7VCwpwHH-vPb8KxQYdqBb35M/?lang=pt>. Acesso em: 10 jan. 2022.
- LIMA, E. da S. **Mal de fome e não de raça**: gênese, constituição e ação política da educação alimentar Brasil 1934-1946. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2000.
- LINHARES, C.; TRINDADE, M. N. (org.). **Compartilhando o mundo com Paulo Freire**. São Paulo: Cortez, 2003.
- LOPES, D. B.; BRASIL, R. C. Uma análise do contexto político da lei de diretrizes e bases de 1961: motivações e interesses do primeiro anteprojeto até sua aprovação. **Revista Ciranda**. v. 6, n. 2, p. 4-15, 2022.
- LOUZADA, M. L. et al. **Alimentação e saúde**: a fundamentação científica do guia alimentar para a população brasileira. São Paulo: Faculdade de Saúde Pública USP, 2019. Disponível em: <https://www.livrosabertos.abcd.usp.br/portaldelivrosUSP/catalog/book/339>. Acesso em: 20 dez. 2023.
- MAFFI, C. et al. A contextualização na aprendizagem: percepções de docentes de ciências e matemática. **Revista Conhecimento Online**. v. 2, n. 11, p. 75-92, 2017. Disponível em: <https://periodicos.feevale.br/seer/index.php/revisaconhecimentoonline/article/view/1561>. Acesso em: 5 jan. 2023.
- MALDONADO, L. et al. Proposta de educação alimentar e nutricional integrada ao currículo de Educação Infantil e Ensino Fundamental. **Caderno de Saúde Pública**, v. 37, n. 1, p. 1-18, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/csp/a/PTK8HYywZMDmPLpv5hWZnvL/?format=pdf>. Acesso em: 6 set. 2024.
- MARIANO, C. M. Emenda constitucional 95/2016 e o teto de gastos públicos: Brasil de volta ao estado de exceção econômico e ao capitalismo do desastre. **Revista de Investigações Constitucionais**. Curitiba, PR, v. 4, n. 1, p. 259-281, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rinc/a/wJb3fZFMmZh65KfmrcWkDrp/abstract/?lang=pt#>. Acesso em: 22 mar. 2023.
- MARTINELLI, S. S. et al. Strategies for the promotion of healthy, adequate and sustainable food in Brazil in times of Covid-19. **Brazilian Journal of Nutrition - Revista de Nutrição**. Campinas, SP, v. 33, p. 1-11, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rn/a/5YZ96XfJcfB97BQtbdTnRk/?lang=en>. Acesso em: 04 jan. 2022.

- OLIVEIRA, S. M. A.; SIQUEIRA, S. L. A importância da descentralização do PNAE para efetivação de suas propostas. **Brazilian Journal of Development**. Curitiba, PR, v. 6, n. 3, p. 13872-13880, 2020. Disponível: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/demetra/article/view/52076>. Acesso em: 11 jan. 2022.
- PAIVA, B. J. et al.. A confluência entre o “adequado” e o “saudável: análise da instituição da noção de alimentação adequada e saudável nas políticas públicas do Brasil. **Cadernos de Saúde Pública**. Rio de Janeiro, RJ, v. 35, n. 8, p. 1-12, 2019. Disponível em: <https://www.scielosp.org/article/csp/2019.v35n8/e00250318/pt/>. Acesso em 04 jan. 2022.
- PEIXINHO, A. M. L. A trajetória do Programa Nacional de Alimentação Escolar no período de 2003-2010: relato do gestor nacional. **Ciência & Saúde Coletiva**. Rio de Janeiro, RJ, v. 18, n. 4, p. 909-916, 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/csc/a/386B5JLGr4qtcmc8FZytzQL/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 22 mar. 2023.
- PELLEGRIN, T. P.; DAMAZIO, A. Manifestações da contextualização no ensino de Ciências Naturais nos documentos oficiais de educação: reflexões com a Teoria da Vida Cotidiana. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**. Belo Horizonte, MG, v. 15, n. 3, p. 477-96, 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/rbpec/article/view/4325>. Acesso em: 22 mar. 2023.
- RAMOS, F. P.; SANTOS, L. A.; REIS, A. B. Educação alimentar e nutricional em escolares: uma revisão de literatura. **Caderno de Saúde Pública**. Rio de Janeiro, v. 29, n. 11, p. 2147-2161, 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/csp/a/YXdL5MRGSTSfZsrKJV3FxcT/>. Acesso em: 22 mar. 2023.
- SANTOS, L. A. da S. Educação nutricional no contexto de promoção de práticas alimentares saudáveis. **Revista de Nutrição**, Campinas, SP, v. 18, n. 5, p. 681-692, 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rn/a/vkThZ86JfcHGzH-DDSThHPsc/>. Acesso em: 22 mar. 2023.
- SILVA, J. G. O militante Josué de Castro. In: CAMPELLO, T.; BORTOLETTO, A. P., (Orgs.). Da fome à fome: diálogos com Josué de Castro. São Paulo: Elefante, 2022, p. 63-75.
- SOARES, S. Análise do direito humano à alimentação adequada: um direito social e político. **Revista de Direito Sanitário**. São Paulo, SP, v. 19, n. 2, p. 36-54, 2018. Disponível em: <https://revistas.usp.br/rdisan/article/view/152569>. Acesso em: 22 mar. 2023.
- VALENTE, F. L. S. **Direito humano à alimentação:** desafios e conquistas. São Paulo: Cortez, 2002.
- VALENTE, F. L S. Rumo à Realização Plena do Direito Humano à Alimentação e à Nutrição Adequadas. **FIAN Brasil**, 2016. Disponível em: <https://fianbrasil.org.br/2017/02/14/rumo-realizacao-plena-do-direito-humano-alimentacao-e-nutricao-adequadas-flavio-valente/>. Acesso em: 11 jan. 2022.

■ ARTIGOS

Retratos do cotidiano na educação infantil: lugar de protagonismo da criança Down nas práticas docentes

Portraits of everyday life in early childhood education: the leading role of Down syndrome children in teaching practices

 Cristiane Ferreira Alves *
Etienne Baldez Louzada Barbosa **

Recebido em: 27 nov. 2024.
Aprovado em: 4 abr. 2025.

Resumo: O presente dossier foi produzido como produto técnico da dissertação intitulada *Práticas que incluem: o lugar das crianças com Síndrome de Down no cotidiano da Educação Infantil no Distrito Federal (2022-2023)*. Objetiva apresentar o lugar de protagonismo das crianças Down nas práticas docentes, em dois Centros de Educação Infantil, vinculados à Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF). Os sujeitos da pesquisa foram duas professoras, de duas turmas, e 30 crianças, sendo duas Down. De abordagem qualitativa, com uso da observação livre e fotografias das práticas docentes, o arcabouço teórico foi ancorado na revisão da literatura, considerando o paradigma educação para todos, a Sociologia da Infância, a Pedagogia da Diferença. Os resultados a partir da análise, cotejamento com os referenciais teóricos e interpretação descontinaram desafios e a necessidade de fortalecimento e orientação às práticas docentes a partir de retratos de práticas que salvaguardaram o lugar de protagonistas das crianças Down.

Palavras-chave: Educação Infantil. Práticas docentes. Síndrome de Down.

Abstract: This dossier was developed as a technical product of the dissertation entitled: "Practices that include: the place of children with Down Syndrome in the everyday life of Early Childhood Education in the Federal District (2022-2023)"... It aims to present the leading role of Down children in teaching practices, in two Early Childhood Education Centers, linked to the State Department of Education of the Federal District - SEEDF. The research subjects were two teachers, from two classes, and 30 children, two of whom had Down syndrome. Employing a qualitative approach, using free observation and photographs of teaching practices, the theoretical framework was grounded in the literature review, considering the education for all paradigm, the Sociology of Childhood, and the Pedagogy of Difference. The results derived from the analysis, comparison with theoretical references and interpretation revealed challenges and the need to strengthen and guide teaching practices based on portraits of practices that upheld the protagonist role of Down's children.

Keywords: Early Childhood Education. Teaching Practices. Down Syndrome.

* Graduada em Pedagogia e Mestra em Educação pela Universidade de Brasília, no campo de estudos da infância e educação inclusiva. É professora da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Contato: cristiane.ffalves.cf@gmail.com

** Graduada em Pedagogia, Mestra e Doutora em Educação, pela Universidade Federal do Paraná. Fez doutorado sanduíche na Universidade de Macerata, Itália, pela CAPES. É professora adjunta da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília (UnB). Contato: etienne.baldez@unb.br

Introdução

Este dossiê surgiu a partir do contexto do produto técnico da dissertação intitulada: *Práticas que incluem: o lugar das crianças com Síndrome de Down no cotidiano da Educação Infantil no Distrito Federal (2022-2023)*, de autoria de Cristiane Ferreira Alves (2023), sob a orientação da professora Dra. Etienne Baldez Louzada Barbosa, do Programa de Pós-Graduação - Modalidade Profissional (PPGEMP) da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília.

A dissertação referida teve como objetivo analisar o lugar das crianças Down¹ nas práticas docentes na Educação Infantil em instituições de ensino da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF).

Ressalta-se que o sentido adotado para designar o termo ‘lugar’ da criança, na dissertação referida e neste dossiê, foi o ‘lugar’ construído nas relações sociais, nas práticas docentes cotidianas, nas interações que travam com seus pares e com os adultos, construindo cultura e dando significado ao mundo à sua volta (Certeau, 1994; 2014).

Este dossiê se caracteriza não somente como um meio de devolutiva dos resultados alcançados a partir da dissertação de Cristiane Ferreira Alves (2023), mas como uma leitura embasada cientificamente, que pode ser ofertada aos docentes que atuam na Educação Infantil da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal.

Nesse sentido, com o propósito de colaborar para problematização dos desafios e no fortalecimento de práticas docentes que incluem os estudantes irrestritamente, o seguinte questionamento foi basilar para construção deste: como atuar nas práticas docentes sem cair em diferenciações que excluem os discentes e assim contribuir para práticas docentes que incluem irrestritamente?

É inegável, e de conhecimento acadêmico, que o sistema de educação inclusivo brasileiro se erigiu fruto de desdobramentos históricos, sociais e políticos, sendo reflexo, entre outros, de ações internacionais, em que as discussões e políticas públicas sobre a inclusão foram se fortalecendo no decorrer da história. Contudo, estudos apontam desafios, além do fato de que a inclusão escolar não tem sido empregada como concebida teoricamente.

Em se tratando das crianças com Síndrome de Down, atenta-se para a indicação dos estudos para as especificidades, cotejada com o entendimento de que as crianças são sujeitos plurais, únicos, que constituem cultura pela sua ação social e que devem ter um contexto de qualidade nas instituições que frequentam, com práticas docentes adequadas aos princípios éticos, políticos e estéticos, e que as atividades

com elas realizadas nas salas de referência sejam permeadas pelas experiências com as múltiplas linguagens.

O estudo foi produzido partindo do pressuposto de que a inclusão escolar brasileira está posta e que há lugar para todas as crianças, entretanto, coexistem a normalização cultural, padrões, perfis, tempos de aprendizagem esperados, além da diferenciação nas práticas docentes, frente ao que se denomina diferença.

Com tal entendimento, este material foi organizado para orientar as práticas docentes, portanto, não configura como um manual a ser seguido, tampouco como um modelo de práticas docentes ideais, mas um recurso de orientação, uma coletânea de conteúdos, proposições, observações realizadas, compilados a partir da referente pesquisa.

As especificidades da Síndrome de Down: diferença, normalização e inclusão escolar

“A síndrome de Down é uma condição genética, reconhecida há mais de um século por John Langdon Down”, identificada também como trissomia do cromossomo 21, ou seja, a presença de um cromossomo a mais, em vez de 46, assim a pessoa com síndrome de Down tem 47 cromossomos (Moreira; Ei-Hani; Gusmão, 2000, p. 96). Voivodic (2007) reforça que embora a criança Down apresente características determinadas pelos genes, seu desenvolvimento, comportamento e personalidade são resultados de influências do meio em que vive.

Nesse mesmo sentido, Carneiro (2007) defendeu, em sua tese a *Deficiência Mental como construção social*: uma discussão a partir de histórias de vida de adultos com síndrome de Down, a construção social de prognósticos deterministas e negativos relacionados a Síndrome de Down empregados a sujeitos que apresentam características peculiares em relação à maioria da população. Na Figura 1², apresenta-se uma criança com diagnóstico de Síndrome de Down, de camiseta listrada, como as outras,

Figura 1 – Criança Down fazendo atividade como as demais crianças



Fonte: Arquivo pessoal.

em contexto da Educação Infantil realizando atividades propostas.

E é essa constatação da importância do meio e dos conteúdos (no caso do Ensino Fundamental) ou das experiências (no caso da Educação Infantil), que deve ser considerada quando se está atentando para os espaços educativos formais que as crianças frequentam.

Historicamente, a Síndrome de Down foi associada à condição de inferioridade. Esse estereótipo, preconceito em relação às pessoas com a síndrome, em parte, são provenientes de um modelo médico da deficiência, na qual apenas bastaria serviços de especialistas para assisti-los, não se preocupando com o desenvolvimento pessoal, educacional e social do indivíduo. Tal modelo contrapõe-se ao modelo social de deficiência, que concebe que as dificuldades das pessoas com deficiência não estão apenas centradas no sujeito. O modelo social preconiza a valorização do ser humano e da diferença (Voivodic, 2007).

Diante disso, as dificuldades e barreiras enfrentadas pela criança com diagnóstico de Síndrome de Down não são apenas inerentes à sua condição genética, mas têm um caráter interativo, ou seja, depende da influência do meio, seja familiar, seja educacional – da proposta educativa oferecida e das práticas docentes inseridas.

As discussões acerca da educação inclusiva de crianças Down acabam se alinhando com o que pontua Voltarelli (2021, 2023), relativas à amplitude da diversidade e da diferença. Assim, a reflexão aqui recai sobre as crianças Down, que, assim como outras deficiências, muitas das vezes, por sua condição de constituição humana e individual, o desenvolvimento foge do previsto, dos padrões intitulados como aceitáveis e esperados da sociedade cheia de paradigmas de regulação, como explicita Hall (1997).

Na figura 2, criança com Síndrome de Down, a professora e uma outra criança brincam na gangorra.

Na Figura 2, a professora propôs uma brincadeira na gangorra. Anteriormente a criança Down estava em pé sozinha olhando a paisagem. Como mencionado, em razão de outros tempos de aprendizagem, se a professora não tivesse proposto essa atividade a criança referida possivelmente não teria iniciativa individual, naquele momento observado, para fazê-la, mas com a mediação, foi possível.

Acerca de padrões esperados, Skliar (2003) e os estudos de Kuchenbecker (2011; 2019), Kuchenbecker e Thoma (2011), ambos ancorados no pensamento foucaultiano, ajudam a ampliar o horizonte e refletir, frente às noções de normalização dentro de um Estado que dita o que é considerado normal em uma sociedade, como o que os brasileiros precisam aprender a ler e a escrever, finalizem

Figura 2 – Criança Down brincando na gangorra com a professora



Fonte: Arquivo pessoal.

o Ensino Fundamental e Ensino Médio e adquiriram habilidades e competências para competir no mercado de trabalho de maneira equânime.

Frente a isso, nas discussões das comunidades acadêmicas e médicas, as crianças com Síndrome de Down, muitas vezes, ainda são comparadas com crianças ditas normais, como se tivesse um padrão definidor de cada sujeito em relação aos tempos de aprendizagem e desenvolvimento.

Assim, urge incorporar o discurso da diferença não como desvio, como tem acontecido, onde o diferente é colocado, mas como uma nova maneira de se relacionar com o outro, seja com o estrangeiro ou com a criança Down. Logo, na Educação Infantil é necessária compor uma educação pós-colonialista daquilo que está posto como inventividade e diferença na educação (Faria; Finco, 2011).

Nessa esteira, a Sociologia da Infância, a partir da reconceitualização da pequena infância, busca desconstruir o caráter hegemônico de sentido e de poder, postulado no campo da pequena infância como etapas universais, padrões de desenvolvimento e comportamento que normatiza e normaliza.

Crianças e infâncias plurais: a especificidade da Síndrome de Down

A Síndrome de Down, descrita por John Langdon Down há mais de cem anos, levou a investigações e explicações de especialistas acerca de suas causas. Somente em 1959, Jerome Lejeune descobriu, em seus estudos, que a criança com Síndrome de Down tinha um cromossomo a mais no par 21 (Pueschel, 1993).

O corpo humano é constituído por inúmeras unidades de células e cada uma possui 46 cromossomos, sendo 50%, ou seja, 23, herdados do pai (por meio do espermatозoide), e outros 23 da mãe (por meio do óvulo). No momento da concepção, quando o esperma e o óvulo

se unem, há, no total, um quantitativo de 46 cromossomos em cada célula, sendo 23 do pai e 23 da mãe (Pueschel, 1993).

Voivodic (2007) pontua que a trissomia está diretamente relacionada a um cromossomo a mais, ou seja, ao invés da presença total de 46 cromossomos nas células, existem 47. Na incidência de um cromossomo a mais, ocorre uma anomalia, um acidente genético ligado ao cromossomo 21, daí o termo Trissomia 21.

A Síndrome de Down pode ser causada de três maneiras diferentes: trissomia simples, transcolação e mosaicismo. Na trissomia simples, o terceiro cromossomo extra ocorre no par 21; na transcolação, diferentemente da trissomia simples, o cromossomo adicional está ligado ou transcolado a outro cromossomo; e no mosaicismo, o indivíduo apresenta algumas células normais, com 46 cromossomos e outras células com 47 cromossomos, conforme Voivodic (2007).

Pueschel (1993) aponta que a aparência, tal como as funções do corpo humano, é determinada com grande incidência pelos genes. Nesse sentido, de acordo com o autor, as características físicas da criança com diagnóstico de Síndrome de Down são formadas pelas influências e características de seu material genético.

Nesse artigo, optou-se por mencionar somente algumas das características mais comuns destacadas por autores, sem o intuito de esgotar todas elas. Frente a algumas características comuns da Síndrome de Down, Amaral e Piccolo (2019) relembram:

Sabemos que esses fenótipos individuais variam entre indivíduos com síndrome de Down e que o comprometimento cognitivo e ambiental lhes tem marcado a vida, com prejuízos que limitam sua independência e afetam negativamente sua qualidade de vida (Amaral; Piccolo, 2019, p. 54).

Na Figura 3, a criança com Síndrome de Down, de camiseta preta, brinca com outras crianças de montar uma torre de lego.

Como observado na Figura 3, a diferença ou as características, estereótipos relacionados à síndrome não foram observados, não sobressaíram no desafio de erguer uma torre de lego. Ao encaixar peças sobre peças, o desafio do equilíbrio, da atenção, da concentração, da interação, da brincadeira sobreponha as diferenças das crianças. Pueschel (1993) frisa que nem todas as crianças Down apresentam todas as características descritas. Ainda segundo a perspectiva do autor, as características variam consideravelmente de criança para criança. Na Figura 4,

Figura 3 – Criança Down brincando com outras crianças



Fonte: Arquivo pessoal.

Figura 4 – Criança Down brincando de esconde-esconde



Fonte: Arquivo pessoal.

já é possível ver uma criança sendo criança, enquanto brinca de se esconder atrás da casinha.

A pesquisadora chegou perto da pequena e falou: “- Achou!” A criança prontamente respondeu, ‘dando língua’. Por vezes, saiu correndo impulsivamente, lançou objetos ao chão, puxou o cabelo, cuspiu. Talvez estivesse pensando: “Quem é essa pessoa estranha que está me observando?”. Foi possível inferir que a atitude da criança Down foi de curiosidade, ao se esconder para observar a pesquisadora atentamente pela janela da casinha, uma atitude únicaNenhuma outra criança da turma observada demonstrou desejo de se aproximar tanto da pesquisadora que olhava, anotava e registrava as fotos, tratando-se, assim, de uma criança singular.

Todavia, frente ao jeito de ser da criança referida, Voivodic (2007) sinaliza que a presença de características físicas de crianças Down pode ser notada desde o seu nascimento e o mesmo não ocorre com seu comportamento, sua personalidade.

Voivodic (2007) aponta que, normalmente, desde o nascimento, as crianças com Síndrome de Down se desenvolvem com um ritmo mais lento do que outras crianças sem esse diagnóstico. A autora pontua que, embora as dificuldades e atrasos na linguagem sejam comuns na maioria de crianças com a síndrome, as habilidades comunicativas são variadas. Outro aspecto destacado pela autora é o déficit de atenção como uma característica. Em relação ao aspecto cognitivo, a deficiência intelectual é considerada uma característica comum nas crianças com diagnóstico de Síndrome de Down, conforme destaca a autora.

Diante disso, Sasaki (2005) acrescenta que o conceito de deficiência não pode ser confundido com o conceito de incapacidade, pois este denota estado inferior e negativo, condição de desvantagem, relacionados a fatores ambientais, como barreiras impostas a pessoas com deficiência por meio de fatores que não constituem barreiras para quem não tem deficiência.

Na Figura 5, a criança Down, em pé, ao lado da professora ajuda na hora da rotina entregando as placas com nomes das crianças. Logo, é possível observar uma criança capaz de participar ativamente das práticas docentes.

Considerando o que é retratado na Figura 5, urge romper com a ideia de deficiência associada à inferioridade, incapacidade ou limitação. Para que as crianças com deficiência, ou qualquer especificidade do público-alvo da Educação Especial, ou mesmo frente a características individuais, tenham o direito a uma educação inclusiva de qualidade, com vistas a sua autonomia e com respeito, reconhecendo e respeitando as diferenças, e sobretudo os tempos de aprendizagem, sem com isso excluir o outro, o diferente.

O lugar da criança Down como protagonista nas práticas docentes

Frente a citação, a inclusão escolar é complexa, dinâmica e desafiadora, principalmente ao considerar a criança real, uma criança que existe concretamente nas salas de referências, cada uma diferente uma da outra, única, singular, que não se repete.

A inclusão implica pedagogicamente a consideração da diferença, em processos iguais para todos. A ambivalência dessa situação assemelha-se a andar no fio na navalha. Exige um equilíbrio dinâmico para que possam atender por completo ao que a inclusão prescreve como prática pedagógica, ou melhor, para não cair em diferenciações que excluem nem pender para a igualdade, que descharacteriza o que é peculiar de cada aluno (Mantoan, 2015, p. 83).

Figura 5 – Criança Down participando de práticas docentes



Fonte: Arquivo pessoal.

Mantoan (2015) aponta algumas ações necessárias para concretizar a inclusão e alcançar o propósito da educação para todos, uma educação de qualidade sem exclusões e exceções, como por exemplo: recriação do modelo educativo, reorganização pedagógica; garantia de tempo e liberdade para a criança aprender; e formação, aperfeiçoamento e valorização docente.

Amaral e Piccolo (2019), neste mesmo sentido, acrescentam fatores que transitam no cotidiano escolar favorecedor das práticas docentes e da inclusão escolar de crianças Down, como a afetividade, a interação social e as mediações na aprendizagem. “O primeiro desafio que se faz necessário esclarecer aos professores, [...] é que um ambiente enriquecedor e uma mediação desafiadora ajuda no desenvolvimento” (Amaral; Piccolo, 2019, p. 117).

A Adequação Curricular é orientada em documentos nacionais e para o sistema de ensino do Distrito Federal com o propósito de assegurar o acesso, a permanência e prosseguimento com qualidade ao ensino. Mas, funciona como mecanismos e estratégias: “[...] tradicionalmente utilizado para lidar com a diferença nas escolas: as adaptações de currículos, a facilitação das atividades e os programas para reforçar aprendizagens, ou mesmo para acelerá-las, em casos de defasagens de idade/série escolar” (Mantoan, 2015, p. 65).

Na Figura 6, a criança Down segura um vidro de cola branca, realizando atividade sob orientação da professora. Na mesa, atividades diferenciadas para atender às peculiaridades e interesses das crianças plurais da turma observada: uma criança preferiu fazer atividade de completar o nome com colagem das letras, a criança ao lado escolheu escrever o próprio nome com o uso de lápis, e a outra criança, com Necessidades Educacionais Especiais, do lado direito da professora, escolheu desenhar o seu nome em uma folha de papel, como visto na referida figura.

Na Figura 6, foi possível perceber o envolvimento da criança Down e o esforço próprio em conseguir executar a atividade. A professora observa o protagonismo. Nesse ínterim, o desafio é considerar as diferenças de cada criança em processos educacionais para todos, que exige que o professor e a professora estejam atentos às práticas docentes ao diferenciar, em uma sociedade que supervaloriza conteúdos, padrões esperados, e que concebe a instituição escolar como lugar de aprendizagem racional e preparação para o futuro (Mantoan, 2006; 2015).

De acordo com a autora referida, para uma educação e práticas docentes na perspectiva da educação inclusiva e de qualidade, deve predominar a experimentação, a descoberta, a coautoria do conhecimento, em um ambiente favorecedor das potencialidades de cada criança, de seus interesses e de tempos próprios de aprendizagem.

Na figura 7, o percurso desenhado no chão desafiou e convidou para a brincadeira, a criança com Síndrome de Down que está de costas enquanto a professora coadjuvante incentiva.

Diante da observação da Figura 7, ensinar a turma toda sem exceção e sem exclusão parte do seguinte pressuposto: “Parte do fato de que os alunos sempre sabem alguma coisa, de que todo educando pode aprender, mas no tempo e do jeito que lhe é próprio e de acordo com seus interesses e capacidades” (Mantoan, 2015, p. 71).

Nesse sentido, as características da Síndrome de Down ou outras especificidades são reconhecidas, mas não restringem o processo de ensino nem as práticas docentes. Ensinar sem diferenciar com base na deficiência pressupõe o abandono do ensino tradicional de transmissão, e a adoção de uma pedagogia ativa, integradora e dialógica, contrapondo visão unilateral, individualizada e hierárquica.

Conforme Mantoan (2015), essa inversão demanda do professor e da professora o compromisso de atualização e estudo, deixar de repetir e transmitir o conhecimento de maneira simplista, dar abertura a diferentes ângulos, amplitudes e perspectivas.

Amaral e Piccolo (2019) reforçam que não bastam atitudes isoladas de um ou outro professor ou professora, ou de uma instituição escolar, mas a implantação de mudanças que respondam às questões e às demandas educacionais cotidianas, que envolvem questões mais amplas como formação docente e políticas públicas.

Na Figura 8, a disposição e organização das crianças e a posição da professora em sala de referência: num grande grupo de estudantes, a professora está mediando o grupo em posição facilitadora, entre as crianças com Necessidades Educacionais Especiais,

Figura 6 – Criança Down realizando atividade de colagem



Fonte: Arquivo pessoal.

Figura 7 – Criança Down brincando pelos percursos de brincadeiras



Fonte: Arquivo pessoal.

Figura 8 – Crianças em grupo e a professora orientando a atividade para todos



Fonte: Arquivo pessoal.

uma do seu lado direito e outra do lado esquerdo e ao mesmo tempo, atende e supervisiona todas as outras crianças.

Na Figura 8, após brincarem no parque e voltarem para a sala de referência, a professora faz uma atividade e orienta a todos. A criança Down, ao lado esquerdo, aparentemente olha e segue atenta aos comandos da professora, demonstrando interesse.

O professor inclusivo não procura eliminar a diferença em favor de uma suposta igualdade do alunado – tão almejada pelos que apregoam a homogeneidade das salas de aula. Ele está atento aos diferentes tons das vozes que compõe a turma, promovendo a harmonia, o diálogo, contrapondo-as, complementando-as (Mantoan, 2015, p. 79).

Muitos professores esperam por uma formação que lhes prepare a exercer práticas docentes eficazes para com as crianças com deficiências, ou que tenham dificuldades de aprendizagem, “[...] anseiam por uma formação que lhes permita aplicar esquemas de trabalho pedagógico predefinido as suas salas de aulas, garantindo a solução de problemas” (Mantoan, 2015, p. 79). Muitos acreditam sobretudo na conceitualização da Síndrome de Down, a etiologia³, os prognósticos da Síndrome de Down, métodos e técnicas infalíveis.

O segundo desafio é a questão da formação de professores e sua capacitação para atuar [...] diante das necessidades da criança com síndrome de Down. Pesquisadores e estudiosos argumentam que é quase impossível desenvolver, na formação inicial do professor, um conhecimento abrangente [...] para as diferentes patologias (Amaral; Piccolo, 2019, p. 119).

Considerando que a inclusão está posta, a inclusão escolar prescinde de formação continuada dos professores. Como mencionado anteriormente, Amaral e Piccolo (2019) apontam ainda a importância da apropriação dos conhecimentos em relação às características da Síndrome de Down como favorecedora da aprendizagem e do sucesso da inclusão escolar: “A criança com Síndrome de Down precisa ter seu tempo respeitado para realizar tarefas. [...] Respeitar o ritmo necessário de aprendizagem da criança é imprescindível para auxiliar sua construção de conhecimento” (Amaral; Piccolo, 2019, p. 110).

Porém, voltando ao questionamento basilar desse estudo: como atuar nas práticas docentes sem cair em diferenciações que excluem e assim contribuir para práticas docentes que incluem irrestritamente? Não há uma resposta pronta e definida, uma vez que atuar com práticas docentes inclusivas implica ressignificar as práticas docentes, a instituição escolar e a educação do contexto excluente, diferenciados somente para uns.

Figura 9 – Criança Down e professora em atividade individual



Fonte: Arquivo pessoal.

Na Figura 9, é possível visualizar uma criança com diagnóstico de Síndrome de Down sob a supervisão da professora fazendo uma pintura para uma exposição, que aconteceria nos próximos dias na unidade escolar.

Na Figura 9, a criança Down, além das atividades coletivas, também participou de atividades individuais, como as outras crianças. Esse momento registra não somente uma professora com uma criança com diagnóstico de Síndrome de Down (como fez com outras crianças na sala), mas também permite indicar que, nesse gesto de compartilhar com a criança a realização de uma atividade, uma de frente para a outra, sentadas em uma cadeira proporcional à estatura infantil, trocando traços, cores e olhares, é também uma demonstração de que a interação com esse sujeito – a criança – é o que importa, principalmente no quesito de experiências com a linguagem artística, no caso, uma pintura para a exposição.

Dessa forma, atenta-se para o que Schoroeder (2012, p. 79) indica ao expressar que, “[...] de modo geral, é possível afirmar que toda linguagem é antes de qualquer outra coisa uma forma de comunicação e de interação com o outro”. A professora e a criança estão em interação não somente na Figura 9 como também na observação da ação praticada, realizada pela pesquisadora na hora desse registro.

Nesse sentido, documentos normativos e orientadores nacionais, além de documentos da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, relativos à primeira etapa da Educação Básica propõem, entre outras ações, a imersão nas múltiplas linguagens, assim como diferentes gêneros e maneiras de expressão, interação com a linguagem escrita e oral, recriação de contextos significativos, confiança, participação, curiosidade, interação, preservação do meio ambiente, práticas e conhecimentos da biodiversidade, das manifestações culturais brasileiras, acesso e utilização de recursos tecnológicos e midiáticos (Brasil, 2010).

Uma pedagogia da infância e da diferença

Pensemos em uma escola infantil como um organismo vivo integral, como um lugar de vidas e relacionamentos entre muitos adultos e muitas crianças. Pensemos na escola como um tipo de construção em movimento, em ajuste contínuo. Certamente, temos de ajustar o nosso sistema de tempos em tempos enquanto o organismo segue a sua vida, assim como os navios precisam reparar suas velas ao mesmo tempo em que seguem sua rota no mar. Também tem sido importante para nós que o nosso sistema escolar vivo se expanda na direção do mundo das famílias, com o seu direito de conhecer e participar. Depois, ele expande-se para a cidade, com a sua vida própria, seus padrões de desenvolvimento, suas instituições, conforme pedimos que a cidade adote as crianças como portadores e beneficiários de direitos específicos (Edwards; Gandini; Forman, 2016, p. 69).

A epígrafe acima destaca uma das duas vertentes que contribuiu para os novos paradigmas de infância, tecida por Nascimento (2011): a Pedagogia da Escuta de Reggio Emilia. Essa citação é fruto de uma entrevista feita pela pesquisadora italiana Lella Gandini com Loris Malaguzzi, fundador do sistema público de Educação Infantil em Reggio Emilia, na Itália, que tem sido debatido e servido de fonte de experiência para outros países quanto a sua abordagem.

No trecho em destaque, o pedagogo italiano trata dos princípios básicos para se pensar a organização e as escolhas educacionais feitas em Reggio Emilia. No cotejamento com o presente dossiê, o trecho permite pensar que a escola para as crianças pequenas, seja no Brasil ou na Itália, respeitando seus contextos diversos, pode ser vista pela metáfora do organismo vivo ou de um transporte como o navio, em movimento, que tome as relações entre todos os envolvidos, incluindo a família e a sociedade no geral, tendo como prioridade a efetivação dos direitos de todas as crianças.

Na Figura 10, visualiza-se crianças durante os percursos e deslocamentos para realização de diferentes atividades no momento em que brincavam, cantavam música e faziam gestos incentivadas e orientadas pela professora.

Na Figura 10, o brincar e o interagir são registrados como realmente devem ser em uma instituição de Educação Infantil: como ação cotidiana. Atualmente, a criança pequena de 0 (zero) a 5 (cinco) anos, da primeira etapa da Educação Básica, conta com um aparato legal e um sistema de educação que lhes assegura, em ambientes de educar e cuidar, o brincar e o interagir. A Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018) considera a vinculação indissociável entre educar e cuidar e os eixos estruturantes da Educação Infantil: interação

Figura 10 – Crianças se deslocam em fila enquanto brincam durante o percurso



Fonte: Arquivo pessoal.

Figura 11 – Criança Down na acolhida dançando



Fonte: Arquivo pessoal.

e brincadeira, articulados com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2010).

O documento suprareferido destaca os 6 (seis) direitos de aprendizagem e desenvolvimento: Conviver, Brincar, Participar, Explorar, Expressar e Conhecer-se, e os 5 (cinco) campos de experiências: O eu e o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação; Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações (Brasil, 2018).

Além disso, o sistema de ensino do Distrito Federal, na rede pública de ensino da Educação Infantil, além das orientações nacionais, conta com o Currículo em Movimento da Educação Básica – Pressupostos teóricos (Distrito Federal, 2014b), o Currículo em Movimento da Educação Básica – Educação Infantil 2014, (Distrito Federal, 2014a) e o atual Currículo em Movimento do Distrito Federal – Educação Infantil 2018 (Distrito Federal, 2018), com o objetivo de atender as especificidades regionais locais.

Na Figura 11, durante a acolhida coletiva dos estudantes, todas as crianças dançaram e se divertiram diariamente.

Na Figura 11, a criança Down, segura a mão e está ao lado da professora, que incentivou sua participação e

protagonismo. Nessa figura, o envolvimento da professora chama a atenção na cena, atendendo as orientações para a primeira etapa da Educação Básica na perspectiva da Educação Inclusiva.

Diante disso, mesmo diante de avanços e conquistas importantes no campo da Educação Especial, Mantoan (2015) reconhece que a escola se democratizou; abriu-se para novos grupos sociais, tornando sempre necessário questionar, repensar o modelo de ensino de sistemas escolares marcados por divisão de alunos como normais e anormais, modalidades de ensino especial e regular, professores especialistas em determinadas áreas, saberes, matérias e assuntos específicos.

Além disso, embora estudos apontam para a formação inicial insuficiente do professor para enfrentar os desafios da inclusão escolar, já passados mais de 30 (trinta) anos da construção e consolidação do sistema inclusivo brasileiro, é um consenso nos estudos a importância da formação continuada e em serviço.

Diante disso, as práticas docentes na perspectiva da inclusão escolar implicam reviravoltas, mudanças, extinção de categorizações, sendo urgente um novo paradigma de inclusão, de uma educação voltada para o reconhecimento e valorização da diferença, livre de preconceitos (Mantoan, 2015).

Frente a isso, Skliar (2003) tece acerca da Pedagogia da Diferença e alerta sobre ações normalizadoras que reverberam sobre os sujeitos público-alvo da Educação Especial, relacionando com a ideia subjacente da construção de uma normalidade, fruto de contextos históricos e de invenções que reforçam:

Porque já existem demasiadas hiperatividades, agramatismos, dislexias, psicoses, problemas de aprendizagem, ritmos de aprendizagem, deficiências de aprendizagem, gagueiras, autismos, superdotados, paralisias, hemiplegias, atrasos, idiotismos, esquizofrenias, surdez e cegueiras, síndromes, sintomas, quadros clínicos etc. [...] Egocêntrica normalidade cuja infame tentação é a invenção do anormal (Skliar, 2003, p. 145).

Nesse sentido, considerando a reflexão da autora supracitada, coadunado com Skliar (2003), Mantoan (2015) tece reflexões em relação ao outro, e aqui, pode-se problematizar e pensar na criança Down, ou em cada criança singular no interior das instituições educativas.

Na Figura 12, crianças e professora brincam de faz de conta, mostrando que todas podem e devem protagonizar no contexto da Educação Infantil, sem exceção.

Toda as crianças são únicas, heterogêneas e diferenciar para incluir é possível, e como exemplo, diferenciar para incluir, Mantoan (2015) exemplifica: uma

Figura 12 – Criança Down em atividade de faz de conta



Fonte: Arquivo pessoal.

Figura 13 – Criança Down brincando de casinha com seus pares



Fonte: Arquivo pessoal.

criança que faz uso de cadeira de rodas pode optar pelo lugar que deseja ocupar em sala de referência. Esta criança não pode ser colocada em uma posição à frente de todos, definido por especialista que decidiu o que seria melhor para ela. Assim, na diferenciação, foi resguardado o direito à igualdade, de estudar com outras crianças, e a diferença com apoio de recurso e equipamentos, lhe facultando a liberdade em escolher onde deseja sentar, participar e aprender.

Na figura 13, as crianças brincam com seus pares e, aparentemente, a criança com Síndrome de Down, de camiseta preta, lidera a brincadeira, participando e sendo protagonista, à sua maneira, oferecendo um alimento que escolheu no armário, preparou em uma panela no fogão e, em seguida, compartilha com um de seus pares. Isso ocorre a sua maneira, porque não existe um modo correto ou errado da criança exercer seu protagonismo, seja ela Down ou não, , por isso entendemos que todas

são plurais e têm ações reais, que muitas vezes escapam de sentido dentro de uma perspectiva adultocêntrica de observação e acompanhamento dos pequenos ao longo da primeira etapa da Educação Básica

Atentar-se para essa função ou condição da instituição educativa para os pequenos é observar as dinâmicas de formação de professoras e professores para a Educação Infantil, tendo como foco a constituição daquilo que estudos têm apontado como uma Pedagogia da Infância.

Não podemos negar que nas duas últimas décadas houve um número expressivo de mudanças educacionais em prol de uma escola na perspectiva inclusiva, expressas nos parâmetros curriculares nacionais na legislação educacional, nos programas de formação docente e na própria educação especial – que de paralela, passou a ser suplementar e complementar ao ensino regular comum (Costa; Gomes, 2019, p. 205).

Diante disso, a formação do professor passou por mudanças e orientação para as práticas docentes. Houve um processo de transformação, mas frente a avanços e desafios, que permeiam a formação do professor e as práticas docentes, num movimento dinâmico, e um convite à mudança. Tal formação ressoa para atender aos novos paradigmas da perspectiva da educação inclusiva, considerando as crianças e seu lugar constituído social e politicamente.

Considerações finais

A principal intenção desse estudo, construído com a coleção de conteúdos teóricos, com a revisitação da dissertação *Práticas que incluem: o lugar das crianças com Síndrome de Down no cotidiano da Educação Infantil no Distrito Federal (2022-2023)*, com considerações e retratos das práticas docentes da pesquisa *in loco*, foi possível reafirmar que as crianças Down, assim como todas as crianças, são sujeitos históricos e de direitos, além de fortalecer reflexões sobre as relações das crianças plurais e as práticas docentes numa proposta de intervenção no contexto de pesquisa como espaço democrático de encontro e de troca de saberes com a inclusão irrestrita desde a infância.

Os desafios e as barreiras na efetivação de práticas docentes que englobam crianças plurais e a discussão neste dossiê recaem sobre a especificidade da Síndrome de Down, como qualquer criança, tendo em vista determinismos genéticos, padrões, perfis e aprendizagens esperadas, que são reais.

Na pretensão de problematizar as práticas docentes, e considerando que a educação tem uma importante relevância como fator de transformação social, e como uma educação atenta às diferenças, livre de preconceitos que atenda a todas as crianças, sobretudo as Downs que, em razão de suas especificidades e características, apresentam outros tempos de aprendizado.

Nesse sentido, reconheceu-se as normalizações culturais engendradas socialmente, que ditam uma norma social esperada socialmente sob o prisma do determinismo genético, de padrões, e aprendizagem esperados para todas as crianças. Apresentou-se algumas características comuns da Síndrome de Down e as necessidades de ação educativa de qualidade face às especificidades individuais e singulares dessas crianças.

Problematizou-se como atuar nas práticas docentes, apontando que não há uma resposta pronta e definida, um manual, metodologias e técnicas específicas e infalíveis a serem implementadas, mas orientações, que, aliadas à Sociologia da Infância e à Pedagogia da Diferença podem ser eficazes na promoção de práticas docentes e na inclusão irrestrita, em que a diferença é reconhecida, sem excluir pela própria diferença, valorizando, sobretudo o lugar de protagonista da criança no interior das práticas e seus tempos próprios de aprendizagem.

Frente a isso, o grande desafio nas práticas docentes para o professor e para a professora é não cair em armadilhas que levam a ações que excluem pela diferença, pela deficiência, exigindo do professor e da professora dinamismo nas diferenciações, flexibilizações e Adequação Curriculares orientadas legalmente, em documentos públicos.

Diante disso, emerge, frente ao conhecimento e a compreensão acerca da especificidade da Síndrome de Down, subsídios que podem auxiliar professores e professoras a pensarem e problematizarem suas práticas, levando em conta a criança real, com suas características peculiares, considerando a multiplicidade de crianças que recebem em suas salas de referências, no apelo a mudanças para atender aos novos paradigmas e à necessidade da perspectiva inclusiva irrestrita e para todos(as), sem cair em diferenciações ou estereotipificações que não incluem, quando o objetivo é incluir e contribuir para práticas docentes que incluem irrestritamente.

A discussão permanece aberta face às multifacetadas da inclusão escolar, os desafios da constituição das práticas docentes, da formação do professor, das políticas públicas e da criança plural, única e que não se repete. ■

Notas

¹ Nesse artigo, foi adotado o uso de expressões como: pessoas Down, crianças Down, sujeitos Down. O uso das terminologias justifica-se pelo intuito de disseminação no âmbito científico e das sociedades civil, de desmistificar o uso de expressões tradicionais como: "criança com Síndrome de Down", denotando uma ideia de que o sujeito está com, ou segurando algo e pode deixar de estar. A Síndrome de Down é uma condição genética que manifesta características comuns, conforme tecem autores como: Alves (2011); Amaral e Piccolo (2019); Pueschel (1993); Schwartzman (2003); Soares, Rocha e Rodrigues (2018); Voivodic (2007), entre outros.

² As preocupações éticas que envolvem uma pesquisa foram consideradas neste estudo, uma vez que se trabalha com relações humanas e sociais, de maneira a promover o respeito à ética e aos direitos individuais e coletivos no processo de construção da pesquisa. O projeto da dissertação revisitado para o delineamento desse estudo, intitulada como *Práticas que incluem: o lugar das crianças com Síndrome de Down no cotidiano da Educação Infantil no Distrito Federal (2022-2023)*, de autoria de Cristiane Ferreira Alves (2023), foi submetido, aceito e aprovado no Comitê de Ética e Pesquisa (CEP), pelo parecer número 5.634.291. Os registros fotográficos das imagens foram feitos pela pesquisadora, nos meses de outubro e novembro de 2022.

³ Etiologia refere-se a estudos e pesquisas que visam investigar a origem e causas de fenômenos.

Referências

ALVES, Cristiane Ferreira. **Práticas que incluem:** o lugar das crianças com Síndrome de Down no cotidiano da Educação Infantil no Distrito Federal (2022-2023). Dissertação (Mestrado). Universidade de Brasília, Faculdade de Educação, Brasília, Distrito Federal, 2023. Disponível em: <http://www.realp.unb.br/jspui/handle/10482/47110>. Acesso em: 10 out. 2024.

ALVES, Fátima. **Para entender Síndrome de Down.** Rio de Janeiro: Wak, 2011.

AMARAL, Lilian Pinto; PICCOLO, Vilma Lení Nista. **Aprendizagem para a criança com síndrome de Down:** desafios do cotidiano escolar. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2019.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular.** Ministério da Educação, Brasília, DF, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/>. Acesso em: 20 jan. 2022.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.** Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Brasília, DF, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares_2012.pdf. Acesso em: 12 jan. 2022.

CARNEIRO, Maria Sylvia Cardoso. **Deficiência mental como produção social:** uma discussão a partir de histórias de vida de adultos com síndrome de Down. Tese (Doutorado) – Faculdade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/10829/000601510.pdf?sequence=1>. Acesso em: 26 fev. 2023.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano.** Petrópolis: Vozes, 1994.

CERTEU, Michel de. **A invenção do cotidiano:** 1. Artes de fazer. 22^a ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

COSTA, Ademárcia Lopes; GOMES, Robéria Vieira Barreto. Inclusão escolar: o ensinar e o aprender. **Revista Communitas**, v. 3, n. 5, p. 203-212, jan/jun. 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufac.br/index.php/COMMUNITAS/article/view/2768>. Acesso em: 1 dez. 2022.

DISTRITO FEDERAL. **Curriculo em Movimento da Educação Básica - Educação Infantil,** 2014. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, Brasília, DF, 2014a. Disponível em: <https://www.educacao.df.gov.br/wp-conteudo/uploads/2021/07/cirriculo-movimento-educacao-infantil.pdf>. Acesso em: 5 jan. 2022.

DISTRITO FEDERAL. **Curriculo em Movimento da Educação Básica – Pressupostos Teóricos.** Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, Brasília, DF, 2014b. Disponível em:

https://www.educacao.df.gov.br/wp-conteudo/uploads/2018/02/1_pressupostos_teoricos.pdf. Acesso em: 10 jul. 2022.

DISTRITO FEDERAL. **Curriculo em Movimento do Distrito Federal - Educação Infantil,** 2018. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, Brasília, DF, 2018. Disponível em: https://www.educacao.df.gov.br/wp-conteudo/uploads/2018/02/Curri%CC%81culo-em-Movimento-Ed-Infantil_19dez18.pdf. Acesso em: 5 jan. 2022.

DISTRITO FEDERAL. **Orientação Pedagógica - Educação Especial.** Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, Brasília, DF, 2010. Disponível em: <https://eepedagogico.files.wordpress.com/2011/03/orientac3a7c3a3o-pedagc3b3gica1.pdf>. Acesso em: 15 jul. 2022.

EDWARDS; Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As cem linguagens das crianças:** a abordagem de Reggio Emilia na Educação da primeira infância. V. 1. Porto Alegre: Penso, 2016.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de; FINCO, Daniela. **Sociologia da infância no Brasil.** (Coleção polêmicas do nosso tempo; 102). Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2011.

HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 22, n. 2, 1997. Disponível em: <https://www.seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/71361>. Acesso em: 8 set. 2021.

KUCHENBECKER, Liège Gemelli. **Inclusão na escola de surdos:** estratégias de normalização dos sujeitos surdos Down. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Porto Alegre, RS, 2011. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/119429>. Acesso em: 2 fev. 2023.

KUCHENBECKER, Liège Gemelli. **Saberes da experiência que constituem modos específicos da docência na Educação de Jovens, Adultos e Idosos Surdos.** Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Porto Alegre, RS, 2019. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/202051/001106374.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 15 nov. 2022.

KUCHENBECKER, Liège Gemelli; THOMA, Adriana da Silva. Examinar, enquadrar, adaptar o currículo e desenvolver a língua de sinais: estratégias de normalização de alunos surdos down em uma escola de surdos. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 24, n. 41, p. 347-362, set./dez. 2011. Disponível em:

<https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/4100/2690>. Acesso em: 10 fev. 2023.

MANTOAN, Maria Tereza Eglér. **Inclusão escolar - O que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Summus, 2015.

MANTOAN, Maria Tereza Eglér. **Inclusão escolar:** pontos e contrapontos. São Paulo: Summus, 2006.

MOREIRA, Lília MA; EI-HANI, N Charbel; GUSMÃO, Fábio AF. A síndrome de Down e sua patogênese: considerações sobre o determinismo genético. **Brazilian Journal of Psychiatry**, v. 22, n. 2, p. 96-99, jun. 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbp/a/XTSyqsLMHs56f4LmdznG4Vk/?lang=pt#>. Acesso em: 18 jul. 2022.

NASCIMENTO, Maria Letícia. Algumas considerações sobre a infância e as políticas de educação infantil. **Educação & Linguagem**, v. 14, n. 23/24, p. 146-158, jan./dez. 2011. Disponível em:

<https://www.metodista.br/revistas/revistas-ims/index.php/EL/article/view/2914/2744>. Acesso em: 15 mar. 2022.

PUESCHEL, Siegfried M. **Síndrome de Down:** Guia para pais e educadores. 7. ed. Campinas: Papirus, 1993.

SASSAKI, Romeu Kazumi. Atualizações semânticas na inclusão de pessoas: deficiência mental ou intelectual? Doença ou transtorno mental? **Revista Nacional de Reabilitação**, ano IX, n. 43, p. 9-10, mar/abr. 2005. Disponível em: https://pcd.mppr.mp.br/arquivos/File/Artigo_-_Deficiencia_mental_ou_intelectual.pdf. Acesso em: 29 nov. 2022.

SCHROEDER, Silvia Cordeiro Nassif. A arte como linguagem: um olhar sobre as práticas na educação infantil. **LTP**, Campinas, v. 30, n. 58, p. 77-85, jan. 2012. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S2317-09722012000100010&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 13 maio 2023.

SCHWARTZMAN, José Salomão. **Síndrome de Down.** 2 ed. São Paulo: Memnon, 2003.

SKLIAR, Carlos. **Pedagogia (improvável) da diferença:** E se o outro não estivesse aí? Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

SOARES, Francisco Fernando; ROCHA, Lorena Fernanda de Jesus; RODRIGUES, Maria de Jesus. **Síndrome de Down:** A inserção do Lúdico no seu desenvolvimento. 1 ed. Curitiba: Appris, 2018.

VOIVODIC, Maria Antonieta M. A. **Inclusão de crianças com Síndrome de Down.** 6 ed. Petrópolis RJ: Vozes, 2007.

VOLTARELLI, Monique Aparecida. **Os estudos sociais da infância na América do Sul.** Curitiba, CRV: 2023.

VOLTARELLI, Monique Aparecida. Da margem ao centro: a visibilidade das crianças Sul Americanas nos estudos da infância. **Serviço Social Em Debate**, v. 3, n. 1, p. 175-193, 2021. Disponível em: <https://revista.uemg.br/index.php/serv-soc-debate/article/view/5496>. Acesso em: 10 fev. 2022.

Evolução de crianças do bloco inicial de alfabetização após a primeira camada do RTI (remoto/híbrido) durante a pandemia de Covid-19

Evolution of children in initial literacy block after tier 1 of RTI (remote/hybrid) during Covid-19 pandemic



Lídia Silva Saldanha *

Joice Carrilho Fernandes **

Greicyane Marcos de Castro ***

Letícia Corrêa Celeste ****

Vanessa de Oliveira Martins-Reis *****

Recebido em: 30 nov. 2023.
Aprovado em: 6 maio 2025.

Resumo: Este estudo tem o objetivo de verificar a evolução de crianças do 2º ano do ensino fundamental de uma escola pública da Região Administrativa da Ceilândia-DF após a implementação de um programa de intervenção da primeira camada do RTI (remoto/híbrido) durante a pandemia da Covid-19. Trata-se de estudo longitudinal prospectivo e analítico, em que foram selecionados 66 escolares e cinco professores regentes do 2º ano do Ensino Fundamental. Os estudantes foram submetidos ao Protocolo de Identificação Precoce dos Problemas de Leitura-IPPL antes e após a aplicação do Programa de Intervenção Fonológica para o Ensino Remoto/Híbrido (PRIF-RH) por 12 semanas. Observou-se que a maior parte das crianças apresentou melhora no IPPL e evoluiu para a adequação após a intervenção. Além disso, quanto pior foi o desempenho inicial da criança, melhor foi o ganho dela. Os resultados encontrados demonstram que a intervenção feita de forma remota/híbrida foi eficiente e ajudou a melhorar o desempenho das crianças.

Palavras-chave: Fonoaudiologia educacional. Modelo de resposta à intervenção. RTI. Covid-19. Alfabetização.

Abstract: The purpose of this article is to verify the evolution of children in the 2nd grade of elementary school in a public school in the Administrative Region of Ceilândia-DF after the implementation of tier 1 of RTI (remote/hybrid) during the Covid-19 pandemic. This is a longitudinal prospective and analytical study, that 66 schoolchildren and five teachers from the 2nd grade of Elementary School were selected. Students were submitted to the Protocol for Early Identification of Reading Problems-IPPL before and after the application of the Phonological Intervention Program for Remote/Hybrid Teaching (PRIF-RH) for 12 weeks. It was observed that most children have improved in IPPL activities and have became suitable after the intervention. In addition, the worse child's initial performance was, better was child's gain. Results demonstrate that the remote/hybrid intervention was efficient and helped to improve children's performance.

Keywords: Educational speech therapy. Response to intervention. RTI. Covid-19. Literacy.

* Bacharela em Fonoaudiologia – UnB (2022), licenciada em Matemática – Universidade Paulista (2022); especialista em Psicopedagogia institucional e clínica – Centro Universitário União das Américas Descomplica (2023). Contato: lidiasaldanhafono@gmail.com

** Bacharela em Fonoaudiologia – UnB (2022); formada em Gestão Pública – UniProjeção (2019); especialista em Direito Constitucional, Administrativo e Tributário – Faculdade Focus (2023). Contato: fono.joicecarrilho@gmail.com

*** Mestra em Ciências da Reabilitação – UnB (2022). Graduada em Fonoaudiologia - Centro Universitário Planalto do Distrito Federal (2018). Contato: greicyanefono@gmail.com

**** Pós-doutora pela Université Paris Diderot. Doutora e mestra em Estudos Linguísticos (UFMG). Graduada em Fonoaudiologia – UFMG. Atualmente é professora adjunta do curso de graduação em Fonoaudiologia da UnB e docente da Pós-Graduação em Ciências da Reabilitação da UnB. Contato: leticiaceleste@unb.br

***** Doutora em Linguística - USP (2007) e graduada em Fonoaudiologia - Universidade de São Paulo (2002). Atualmente é Professora Associada do Curso de Fonoaudiologia da UnB e docente da Pós-Graduação em Ciências da Reabilitação da UnB. Contato: vomartins@unb.br

Introdução

A escolaridade formal fornece conhecimentos e habilidades essenciais para o crescimento e desenvolvimento das crianças, logo, sua interrupção pode acarretar impactos negativos nos resultados de aprendizagem das crianças, especialmente para crianças desfavorecidas com acesso desigual a recursos educacionais (UNESCO, 2020). Além disso, períodos de rápida expansão neurobiológica, como a primeira infância e a adolescência, são sensíveis e suscetíveis aos impactos da Covid-19 (National Academies of Sciences, 2019 a; 2019b).

Embora a Constituição Federal de 1988 conte com a educação como um direito social, subjetivo e irrenunciável, regulada pelo princípio da dignidade humana, e promova a defesa de uma escola pública de qualidade como garantia da qualidade social da educação, a concretização de uma educação nacional democrática, universal, gratuita e obrigatória é um desafio significativo (Brasil, 1988). A implementação plena desses preceitos depara com diversos obstáculos estruturais e sociais, dificultando o alcance das metas estabelecidas pela Carta Magna.

O período da pandemia da Covid-19 foi marcado por muitas incertezas e desafios. A UNESCO (2020) estima que 138 países fecharam escolas devido à pandemia, afetando a educação de 80% das crianças em todo o mundo (Unesco, 2020). Kuhfeld *et al.* (2020) mostraram que os alunos de 3^a a 7^a séries perderam aproximadamente 35% dos ganhos de leitura em comparação com o que teriam ganhado em um ano letivo típico.

A leitura e a escrita são processos cognitivos complexos de decodificação e codificação de símbolos, precisam de habilidades preditoras e de ensino formal para se desenvolverem. De acordo com a literatura, o conhecimento fônico é necessário para todos que utilizam sistemas alfabeticos, como na língua inglesa e portuguesa. A instrução fônica permite a decodificação de palavras novas, através da associação grafema-fonema, e se estruturam no princípio alfabetico, que é o ensino da relação letra e som (relação grafema e fonema) (Paris, 2019). A alfabetização pode ser favorecida pela Consciência Fonológica e pela instrução fônica sistemática, que aborda a fonologia e a fonética (Stappen; Van Reybroeck, 2018).

Tendo em vista que o aprendizado educacional é um processo constante que se inicia nos primeiros anos do ensino fundamental, esses anos constituem a base para a aprendizagem nos anos seguintes. De acordo com o Plano Nacional de Educação (PNE), a criança deve estar alfabetizada ao final do 3º ano do ensino fundamental. Caso a criança não saiba ler ou leia precariamente ao final dessa série, sua trajetória escolar fica comprometida (Brasil, 2019). Estatísticas nacionais e internacionais vêm demonstrando que a

alfabetização ainda é um problema nacional e o fechamento das escolas, como medida de enfrentamento da pandemia da Covid-19, pode ter piorado esse cenário drasticamente.

Visando intervir nessas dificuldades, é fundamental a identificação precoce de problemas de leitura. Essa identificação é complexa e desafiadora, mas é essencial para otimizar os resultados de crianças com dificuldades de leitura (Colenbrander; Ricketts; Breadmore, 2018), uma vez que permite uma intervenção precoce e estimulações cognitivo-lingüísticas em um período de maior plasticidade cerebral, independentemente de o escolar apresentar dificuldade ou transtorno de aprendizagem (TA) (Andrade; Andrade; Capellini, 2014). Internacionalmente, vem sendo utilizado o modelo educacional de Resposta à Intervenção (RTI), que propõe prevenção, identificação precoce, monitoramento e instrução de qualidade para favorecer o aprendizado da criança. É um modelo educacional de multicamadas muito difundido nos Estados Unidos, em que os escolares recebem instrução de leitura de alta qualidade e o desempenho é monitorado periodicamente por meio de triagens, ao longo de todo o período letivo (Powell, 2018). À medida que caminha nas camadas, o escolar, identificado como de risco na base da seleção recebe instrução cada vez mais intensiva e individualizada. Nesse sentido, o modelo pode ser usado tanto para diagnóstico e intervenção precoce dos problemas de aprendizagem, como para prevenir dificuldades de aprendizagem (Crespo *et al.*, 2018).

A primeira camada do RTI consiste na intervenção instrucional, preventiva, ofertada pelo professor e oferecida a todos os alunos. Essa fase envolve instrução de leitura inicial, baseada em evidência científica, e monitoramento regular dos estudantes, por meio de avaliações relevantes (Colenbrander; Ricketts; Breadmore, 2018). Uma primeira camada eficaz potencializa o aprendizado dos alunos com bom desempenho, ao passo que intervém nas necessidades dos alunos com dificuldades (Brito; Seabra; Macedo, 2018). No entanto, as crianças que continuam sob atenção vão para a segunda camada do RTI, em que recebem um suporte adicional, podendo envolver instrução mais explícita ou frequente, ou instrução em grupos menores (Colenbrander; Ricketts; Breadmore, 2018). Na última camada, o escolar que permanece sem responder à intervenção é encaminhado para diagnóstico e terapia e é inserido na educação especial (Crespo *et al.*, 2018).

Programas de intervenção baseados no modelo RTI podem facilitar um trabalho multidisciplinar e favorecer maior abrangência no alcance dos objetivos traçados para casos de Transtorno de Aprendizagem (TA). As avaliações periódicas possibilitam (re)avaliação constante e dados precisos para a análise da condição do aluno, além de favorecerem a comunicação dos profissionais e a consistência nos objetivos terapêuticos (Batista; Pestun,

2019). Apesar de ser um modelo muito difundido nos Estados Unidos, no Brasil o modelo RTI ainda possui poucos estudos acerca de sua implementação e eficácia, devido à escassez de investimento no tema.

Os resultados do Ideb já mostravam a necessidade de uma intervenção e suporte antes do início da pandemia (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2020). Com todas as dificuldades encontradas por alunos e professores durante a pandemia (Unesco, 2020), os seus efeitos podem ser mitigados pela implementação da primeira camada do modelo RTI, tanto durante o período de ensino remoto quanto após a reabertura das escolas.

O RTI já foi implementado de diferentes maneiras com diferentes graus de sucesso em contextos variados. A sua implementação de forma flexível e adaptada às circunstâncias de cada momento pode ser considerada um recurso altamente eficaz na prevenção e detecção precoce de problemas de aprendizagem da leitura (Arias-Gundín; Llamazares, 2021). Sendo assim, adaptar o RTI para o ensino remoto/híbrido, considerando o contexto da pandemia de Covid-19, é uma alternativa para oferecer uma intervenção às crianças que foram afetadas por esse período.

Portanto, o objetivo do presente estudo foi verificar a evolução de crianças do 2º ano do ensino fundamental de uma escola pública da Região Administrativa da Ceilândia-DF após a implementação de um programa de intervenção da primeira camada do RTI adaptado de forma remota e híbrida durante a pandemia da Covid-19.

Metodologia

Aspectos éticos

Trata-se de estudo longitudinal prospectivo e analítico, aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Ciências da Saúde da UnB – Campus Ceilândia (parecer nº 4.574.577). Os participantes e seus responsáveis assinaram, respectivamente, Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) de forma presencial e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) via formulário *Google forms*. Inicialmente foi realizada uma reunião para apresentação da pesquisa aos participantes por meio

da plataforma *Google Meet* e por textos informativos na plataforma *Google Classroom*, em razão do ensino remoto/híbrido.

Participantes

Foram selecionados 66 escolares e cinco professores regentes do 2º ano do Ensino Fundamental I de uma Escola Classe na Região Administrativa de Ceilândia (DF). Com o objetivo de beneficiar todos os alunos com a aplicação do modelo, não foi utilizado um grupo controle. Foram excluídas do estudo as famílias que não tiveram acesso à internet e/ou aos equipamentos necessários para acompanhamento das aulas remotas devido à inviabilidade da intervenção remota.

Procedimentos

Etapa 1: Avaliação

As crianças foram submetidas ao Protocolo de Identificação Precoce dos Problemas de Leitura-IPPL (Capellini; Cézar; Germano, 2017) antes e após a aplicação do Programa de Intervenção Fonológica para o Ensino Remoto/Híbrido (PRIF-RH) (Castro, 2022). Em razão da pandemia do Covid-19, o protocolo foi adaptado (apenas para este estudo) e as avaliações foram feitas por meio de videochamada pelo *Google Meet*. O IPPL foi adaptado para que a aplicação acontecesse de forma *online* com até uma hora de duração, evitando a exposição às telas por longo período, adequando-se às limitações causadas pelo fechamento das escolas e recomendação da Secretaria de Educação do Distrito Federal. A adaptação do protocolo IPPL foi verificada por meio de uma avaliação piloto realizada com uma criança com desenvolvimento típico. As tarefas foram adaptadas conforme o Quadro 1.

Para a versão adaptada do IPPL, foi necessário um comitê de especialistas formado por três fonoaudiólogos especialistas em linguagem (leitura e escrita). A validação

Quadro 1 – Tarefas adaptadas do IPPL (adaptadas para este estudo)

Tarefas Originais	Adaptação
Produção de rima	Foi utilizada metade dos estímulos do protocolo original e a tarefa foi aplicada após a tarefa de segmentação silábica
Identificação de rima	Foi utilizada metade dos estímulos do protocolo original e foi aplicada antes da tarefa de segmentação silábica
Segmentação silábica	Foram utilizados oito estímulos dos 21 do protocolo original
Produção de palavras a partir do fonema dado	foram utilizados 12 estímulos dos 21 do protocolo original
Síntese fonêmica	Foram adaptados seis estímulos de um total de 21
Análise fonêmica	Foram adaptados seis estímulos de um total de 21
Identificação do fonema inicial	Foram utilizados 12 estímulos de 21 do protocolo original
Memória operacional fonológica	Foram utilizados 10 de 24 estímulos do protocolo original
Leitura silenciosa	Foram utilizados 10 de 11 estímulos do protocolo original
Leitura de palavras e pseudopalavras	Foram utilizados 12 de 40 estímulos do protocolo original
Compreensão auditiva de sentenças a partir de figuras	Foi utilizada metade dos estímulos do protocolo original

Fonte: Elaborado pelas autoras, 2022.

do conteúdo foi calculada pelo Índice de Validade de Conteúdo (IVC) e os valores encontrados foram superiores a 0,90 (Polit; Beck, 2006), mostrando que as adaptações foram válidas.

Os aplicadores foram treinados antes das aplicações, a fim de garantir a qualidade e padronização dos dados coletados. A equipe responsável pela aplicação entrou em contato com os pais/responsáveis para marcar o dia e horário da avaliação.

As tarefas do protocolo foram transferidas para um arquivo de PowerPoint e as respostas registradas em formulários online. Durante a avaliação, o aplicador compartilhou a tela com o arquivo PowerPoint para a criança ter acesso ao protocolo. Apesar das adaptações, não foi possível adequar a tarefa de Nomeação Rápida (RAN) para aplicação utilizando celulares, por isso a tarefa não foi aplicada.

Por conta das adaptações realizadas, o cálculo das pontuações também foi adaptado a fim de determinar os estudantes em desempenho adequado ou risco para problemas de leitura (sob atenção). Foram recalculadas as pontuações esperadas e sob atenção de cada tarefa com base na quantidade de estímulos utilizados, da seguinte maneira:

$$P = \frac{100 \cdot n}{o}$$

Em que P é a pontuação, n é a quantidade de novos estímulos e o é a quantidade de estímulos do protocolo original.

Etapa 2: Intervenção

A intervenção iniciou-se em junho de 2021 com o Programa de Intervenção Fonológica para o Ensino Remoto/Híbrido (PRIF-RH) (Castro, 2022), baseado na 1^a camada do RTI. A intervenção ocorreu em 12 semanas, iniciando-se de forma remota por quatro semanas e mantendo-se de forma híbrida (uma semana de forma presencial e a seguinte, remota). As estratégias do PRIF-RH foram baseadas nas habilidades de consciência fonológica (rima; manipulação e segmentação a nível de sílaba; detecção, síntese, segmentação, adição e substituição a nível de fonema) e correspondência grafema-fonema (vogais e fricativos). Ao total, foram elaboradas 44 estratégias. Dentre elas, oito vídeos para professores, 12 vídeos para os alunos, 12 atividades impressas e 12 jogos impressos. Também foram elaboradas oito atividades de monitoramento dos escolares, com três questões cada. Todas as estratégias e atividades foram avaliadas pelos especialistas e professores.

O PRIF-RH previu a realização de 12 encontros semanais de tutoria com o fonoaudiólogo educacional. Inicialmente a aplicação do programa aconteceu de maneira remota em junho de 2021 e com a abertura das escolas no Distrito Federal, em agosto de 2021, passou a ser híbrida. Nos

encontros de tutoria, os professores foram orientados em relação à aplicação das estratégias, bem como foram retomados aspectos teóricos relacionados às atividades. As tutorias iniciaram-se de forma remota semanalmente e com a abertura das escolas (ensino híbrido), passaram a ser realizadas quinzenalmente.

Análise dos dados

Os dados foram inseridos em uma planilha do Excel. A pontuação total da criança no IPPL foi calculada para se verificar quantas melhoraram, pioraram ou continuaram com o mesmo desempenho. Para a classificação do desempenho em "adequado" ou "sob atenção", o desempenho em cada habilidade foi classificado a partir dos pontos de corte. As crianças que possuíam mais habilidades "sob atenção" do que "adequadas" foram classificadas como "sob atenção" – sendo que "sob atenção" significa risco para problemas de leitura e "adequado" que a criança apresentou o desempenho esperado para a idade. Tal análise foi realizada para as duas aplicações do IPPL.

Os dados foram submetidos à análise estatística descritiva e inferencial com nível de significância de 5%. As análises foram realizadas com o pacote estatístico IBM SPSS (Statistical Package for Social Sciences) na versão 21.0. Para a análise da evolução das crianças quanto à classificação do desempenho no IPPL, foi utilizado o Teste Exato de Fisher. A correlação de Spearman foi utilizada para analisar o ganho.

Resultados

A Tabela 1 mostra a quantidade de alunos que demonstraram melhora, piora ou se o desempenho continuou o mesmo após a intervenção fonológica nas diferentes tarefas avaliadas. Pode-se observar que a grande maioria das crianças participantes apresentou melhora com a

Tabela 1 – Quantidade de alunos e seus desempenhos em relação à pré-intervenção

	Melhora	Piora	Igual
Conhecimento do alfabeto	12	12	42
Identificação de rimas	43	10	13
Produção de rimas	38	17	11
Segmentação silábica	28	15	23
Produção de palavras a partir de fonema dado	48	5	13
Síntese fonêmica	43	9	14
Análise fonêmica	35	13	18
Identificação de fonema inicial	34	16	16
Memória operacional fonológica	45	11	10
Compreensão auditiva	33	14	19
Leitura silenciosa	31	5	30
Leitura de palavras e pseudopalavras	38	13	15

Fonte: Elaborado pelas autoras, 2022.

intervenção em todas as habilidades, com exceção do “conhecimento do alfabeto” em que a maioria permaneceu com o mesmo desempenho.

A Tabela 2 representa a evolução das crianças quanto à classificação do desempenho no IPPL, mostrando a porcentagem de crianças sob atenção e com desempenho adequado nas avaliações feitas pré e pós-intervenção. É possível constatar que das 35 crianças do 2º ano com desempenho sob atenção, 21 evoluíram para a adequação apontando uma diferença estatisticamente significante após a intervenção ($p<0,001$).

Na Tabela 3, é possível observar a correlação entre o desempenho total inicial no IPPL e o ganho simples e o ganho percentual dos alunos. O ganho simples foi calculado a partir da diferença do resultado pós pelo resultado pré (pós-pré) e o ganho percentual foi calculado dividindo-se o resultado pós pelo pré (pós/pré). As correlações foram estatisticamente significantes e negativas, ou seja, quanto pior o desempenho inicial das crianças, maior o ganho delas com a intervenção.

Discussão

O presente estudo se propôs a verificar a evolução de crianças do 2º ano do ensino fundamental de uma escola pública após a implementação de um programa de intervenção da primeira camada do RTI feito de forma remota e híbrida durante a pandemia da Covid-19. Das 35 crianças em risco para problemas de leitura na testagem inicial, 21 saíram do risco. Além disso, quanto pior o desempenho total inicial, maior foi o ganho percentual do estudante no pós-teste, indicando que as crianças com o pior desempenho foram as mais beneficiadas pela utilização de estratégias pedagógicas baseadas no ensino explícito da consciência fonológica e da correspondência grafema-fonema, durante a implantação da primeira camada do RTI.

Tais resultados demonstram a eficácia da aplicação da primeira camada do modelo RTI tanto para a melhoria de desempenho dos estudantes quanto para diminuição de casos falso-positivos para dislexia. Ao final, após receberem instruções baseadas no ensino explícito da consciência fonológica e da correspondência grafema-fonema semanalmente, junto com todos os alunos da classe durante as aulas, 21 alunos que apresentavam um desempenho abaixo do esperado deixaram de estar sob atenção. Isso também deixa claro que mais da metade dos alunos que inicialmente estavam sob atenção, apresentavam dificuldades de leitura e não transtornos de aprendizagem. Esses resultados estão de acordo com pesquisas recentes, que demonstram que o modelo RTI é eficaz no trabalho de aspectos relacionados à leitura, promovendo melhorias dos resultados e redução das dificuldades apresentadas pelos escolares

Tabela 2 – Distribuição das crianças do 2º ano quanto à classificação do desempenho no IPPL¹

Pós				
Pré		Sob atenção f (%)	Adequado f (%)	Total f (%)
	Sob atenção	14 (40,0)	21 (60,0)	35 (100,0)
	Adequado	3 (9,7)	28 (90,3)	31 (100,0)
	Total	17 (25,8)	49 (74,2)	66 (100,0)

Fonte: Elaborado pelas autoras, 2022.

Tabela 3 – Ganho simples e ganho percentual²

		Ganho Simples	Ganho percentual
Total	rô de Spearman	-0,648	-0,765
	p-valor	<0,001	<0,001

Fonte: Elaborado pelas autoras, 2022.

(Brito; Seabra; Macedo, 2018; Georgiou et al., 2021; Romeo et al., 2018).

A consciência fonológica compõe as habilidades metalinguísticas e é de fundamental importância no processo de alfabetização, uma vez que permite que a criança identifique e manipule os sons da fala em todos os seus níveis (Oliveira, 2019). Acredita-se, ainda, que a consciência fonológica impacta na precisão da identificação de palavras, e na precisão de leitura de pseudopalavras em crianças com desenvolvimento típico e em leitores disléxicos (Georgiou et al., 2021; Stappen; Van Reybroeck, 2018).

O ensino focado na instrução fônica facilita a compreensão do princípio alfabetico. Esse princípio enfatiza a compreensão da relação entre a fala e a escrita, e como a primeira pode ser representada pela segunda. Para isso, explicita como os caracteres alfabeticos (grafemas) representam sons da fala (fonemas) (Scherer, 2020). Isso favorece autonomia para que as crianças apliquem o conhecimento das relações letra-som em palavras novas, sem ajuda externa (Alves; Leite, 2021).

A progressão de camadas, com instruções cada vez mais intensivas e individualizadas, colabora para a diminuição de casos falso-negativos e falso-positivos, garantindo o encaminhamento para clínicas apenas das crianças que realmente precisam de atendimento especializado, como demonstrado por Andrade, Andrade e Capellini (2014). Favorece, também, a identificação do transtorno na fase escolar, possibilitando a garantia da intervenção precoce, mesmo antes do encaminhamento para o serviço especializado. Diminuindo, assim, o impacto dos transtornos de aprendizagem na vida do escolar, corroborando o estudo de Tomo e Sítio (2020). Apesar de 21 alunos terem evoluído para adequação, 14 alunos continuaram sob atenção, o que demonstra a importância dessa progressão para alunos que continuaram com o desempenho abaixo do esperado.

Um dos objetivos do modelo RTI é diferenciar os estudantes que apresentam dificuldades de aprendizagem (aqueles que precisam de mudanças no ambiente e/ou nos métodos de aprendizagem) daqueles que apresentam transtornos e precisam ser encaminhados para um serviço especializado (Arias-Gundín; Llamazares, 2021). Portanto, a implementação do modelo RTI de forma remota e híbrida no presente estudo foi eficaz para prevenir e detectar problemas de aprendizagem da leitura. O desempenho superior no pós-teste reforça a eficiência do modelo RTI em melhorar a aprendizagem no ensino geral, reduzindo as dificuldades escolares, em concordância com Georgiou et al. (2021). Além disso, demonstra que mesmo as crianças que continuaram sob atenção melhoraram seu desempenho após a intervenção. Essa melhora no desempenho demonstra que o trabalho com a fônica de maneira sistemática, estruturada e explícita foi eficaz na melhora da aprendizagem das crianças.

As desigualdades sociais, acompanhadas da falta de políticas públicas educacionais eficazes, constituem barreiras significativas ao desenvolvimento da educação no Brasil. Consequentemente, há uma grande disparidade na qualidade do ensino das redes pública e privada (Koslinski; Bartholo, 2021). Essas discrepâncias foram mais bem evidenciadas durante o período da pandemia da Covid-19, quando os alunos da rede privada, em razão de maior acesso a recursos, mantiveram uma continuidade nos estudos, enquanto os alunos da rede pública se depararam com diversas limitações, agravando as desigualdades educacionais preexistentes.

Nesse cenário, nota-se que as famílias em situação de maior vulnerabilidade socioeconômica foram as mais impactadas, enfrentando dificuldades maiores durante a trajetória escolar de seus filhos. Diante disso, torna-se imprescindível o estabelecimento de um planejamento educacional constituído por investimentos basilares, tanto na melhoria da infraestrutura escolar quanto na valorização e formação contínua dos docentes. O professor possui um papel essencial no processo de alfabetização e no delineamento do percurso de aprendizagem dos estudantes, sendo indispensável para a promoção da equidade educacional.

Com o retorno do ensino presencial, o RTI ainda se torna importante, visto que o impacto da pandemia não ficará restrito ao período em que as escolas ficaram fechadas. Desta forma, modelos estruturados de monitoramento contínuo do desenvolvimento em leitura e escrita devem ser implementados, bem como a inclusão de intervenções em sala de aula e no contraturno, baseadas em evidências científicas.

Os professores precisam ter conhecimento o suficiente para identificar e realizar encaminhamentos adequados, assim como possuir as informações necessárias sobre

alterações que justifiquem as dificuldades de aprendizagem, a fim de proporcionar um melhor desenvolvimento escolar (Dos Reis; Dias; Boscolo, 2018). Dessa forma, se faz necessário o trabalho de orientação pedagógica, visando à preparação específica dos docentes no modelo de RTI (Georgiou et al., 2021).

Os estudos que utilizaram RTI apontam que o modelo promove uma maior conscientização e capacitação dos professores sobre o processo de alfabetização e as diversas variáveis que podem influenciá-lo. Durante a realização deste estudo, ao compartilhar conhecimentos específicos com a equipe pedagógica, foi possível direcionar o olhar do professor e contribuir com o desenvolvimento do aluno. Dessa forma, foi possível corroborar para a construção dos professores como agentes na compreensão e reconhecimento das dificuldades precoces e no direcionamento de meios para contorná-las (Seno, 2020).

Isso foi feito ao auxiliar no planejamento das aulas como um todo, melhorando a aquisição das habilidades estimuladas pelos alunos e monitorando o desempenho das crianças, conforme observado por Brito, Seabra e Macedo (2018), de forma a propiciar a melhor conduta tanto nos casos que dispensam tratamento especializado, e requerem pequenos ajustes para se solucionarem, quanto nos que precisam.

Além de favorecer a identificação dos transtornos e das dificuldades de aprendizagem, e a sua intervenção focalizada na demanda apresentada, os resultados sugerem uma melhora global no processo de ensino-aprendizagem das crianças que participaram.

O presente estudo trouxe resultados positivos, demonstrando como a colaboração escola-fonoaudiólogo pode ser benéfica para o aprendizado das crianças. No entanto, a ausência de um grupo controle, que não seria submetido à intervenção, pode ser considerada uma limitação, pois impossibilita comparar o ganho derivado da intervenção com o ganho derivado do ensino cotidiano.

Considerações finais

A intervenção segundo o modelo de RTI feita de forma remota/híbrida apresentou resultados significativos no desempenho das crianças alfabetizadas de forma remota durante a pandemia da Covid-19. Ela também diminuiu o número de crianças sob atenção nas atividades avaliadas. Esses achados coincidem com os resultados de estudos de intervenções presenciais (Andrade; Andrade; Capellini, 2014; Batista; Pestun, 2019; Powell, 2018).

A partir deles, conclui-se que a intervenção realizada promoveu a melhora do desempenho das crianças, demonstrando a importância da utilização e adaptação desse modelo no contexto educacional a fim de diminuir as dificuldades de aprendizagem e os impactos causados pela pandemia de Covid-19.

O presente estudo demonstrou que a colaboração escola-fonoaudiólogo e a implementação do modelo RTI podem ser benéficos para o processo de ensino-aprendizagem das crianças. Tendo em vista que a qualidade da educação brasileira e o desenvolvimento escolar dos estudantes podem ser favorecidos com capacitação e orientação dos professores acerca do modelo RTI, estudos futuros para aprofundamento da análise da implementação do RTI em longo prazo são necessários para o planejamento de políticas públicas eficazes e consequente evolução da educação brasileira.

Desse modo, o estudo possui relevância significativa no cenário da educação brasileira, constituindo uma potencial ferramenta de transformação e progresso.

Agradecimentos

Agradecemos à Fundação de Apoio à Pesquisa do Distrito Federal (FAP-DF), pelo financiamento do projeto de pesquisa (Processo nº 00193.00001715/2019-41) e Conselho Nacional de Pesquisa, pela bolsa de iniciação científica.

Notas

¹ Análise estatística: Teste Exato de Fisher com nível de significância a 5%.

² Análise estatística: correlação de Spearman.

Referências

- ALVES, R. A.; LEITE, I. (Eds.). **Alfabetização baseada na ciência**: manual do Curso ABC. Brasília: Ministério da Educação (ME); Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), 2021.
- ANDRADE, O. V. C. do A. A.; ANDRADE, P. E.; CAPELLINI, S. A. **Modelo de resposta à intervenção – RTI**: como identificar e intervir em crianças de risco para os transtornos de aprendizagem. São José dos Campos: Pulso Editorial, 2014.
- ARIAS-GUNDÍN, O.; LLAMAZARES, A. G. Efficacy of the RTI model in the treatment of reading learning disabilities. **Education Sciences**, Basel, v. 11, n. 5, p. 1-25, 2021.
- BATISTA, M.; PESTUN, M. S. V. O Modelo RTI como estratégia de prevenção aos transtornos de aprendizagem. **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 23, e205929, 2019.
- BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. Brasília, DF: Senado Federal, 2024. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitucao.htm. Acesso em: 28 abr. 2025.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Alfabetização. **Política Nacional de Alfabetização (PNA)**. Brasil: [s. n.], 2019.
- BRITO, G. R.; SEABRA, A. G.; MACEDO, E. C. de. Implementação do modelo de resposta à intervenção em uma classe de 5º ano do ensino fundamental da rede pública de ensino: relato de experiência. **Revista Psicopedagogia**, São Paulo, v. 35, n. 106, p. 82-93, 2018.
- CAPELLINI, S. A.; CÉZAR, A. B. P. de C.; GERMANO, G. D. **Protocolo de Identificação Precoce dos Problemas de Leitura - IPPL**. Ribeirão Preto: Booktoy, 2017.
- CASTRO, G. M. de. **Programa de intervenção fonológica para o ensino remoto/híbrido (PRIF-RH)**: elaboração e validação. Faculdade de Ceilândia da Universidade de Brasília, 2022.
- COLENBRANDER, D.; RICKETTS, J.; BREADMORE, H. L. Early Identification of Dyslexia: Understanding the Issues. **Language, Speech, and Hearing Services in Schools**, Rockville, v. 49, n. 4, p. 817-828, 2018. https://doi.org/10.1044/2018_LSHSS-DYSLC-18-0007.
- CRESPO, P.; JIMÉNEZ, J. E.; RODRÍGUEZ, C.; BAKER, D.; PARK, Y. Differences in Growth Reading Patterns for at-Risk Spanish-Monolingual Children as a Function of a Tier 2 Intervention. **Spanish Journal of Psychology**, Madrid, v. 21, n. 4, 2018. <https://doi.org/10.1017/sjp.2018.3>.
- DOS REIS, T. G.; DIAS, R. F.; BOSCOLO, C. C. Conhecimento de professores sobre processamento auditivo central pré e pós-oficina fonoaudiológica. **Revista Psicopedagogia**, São Paulo, v. 35, n. 107, p. 129-141, 2018.
- GEORGIOU, G. K.; SAVAGE, R.; DUNN, K.; BOWERS, P.; PARRILA, R. Examining the effects of Structured Word Inquiry on the reading and spelling skills of persistently poor Grade 3 readers. **Journal of Research in Reading**, Leicester, v. 44, n. 1, p. 131-153, 2021. <https://doi.org/10.1111/1467-9817.12325>.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA - INEP. **Índice de desenvolvimento da educação básica (IDEB) - 2019:** a qualidade da educação básica. Brasília: [s. n.], 2020.

KOSLINSKI, M. C.; BARTHOLO, T. Desigualdades de oportunidades educacionais no início da trajetória escolar no contexto brasileiro. **Lua Nova: Revista de Cultura e Política**, São Paulo, n. 110, p. 215-245, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ln/a/kCGVCBfRzvz5wjKvWcxstv/?lang=pt>. Acesso em: 26 abr. 2025.

KUHFELD, M.; SOLAND, J.; TARASAWA, B.; JOHNSON, A.; RUZEK, E.; LIU, J. Projecting the Potential Impact of Covid-19 School Closures on Academic Achievement. **Educational Researcher**, Washington, v. 49, n. 8, p. 549-565, 2020. <https://doi.org/10.3102/0013189X20965918>.

NATIONAL ACADEMIES OF SCIENCES, ENGINEERING, and MEDICINE. **The Promise of adolescence:** realizing opportunity for all youth. Washington, DC: The National Academies Press, 2019a. <https://doi.org/10.17226/25388>.

NATIONAL ACADEMIES OF SCIENCES, ENGINEERING, and MEDICINE. **Vibrant and healthy kids:** aligning science, practice, and policy to advance health equity. Washington, DC: <https://doi.org/10.17226/25466>.

OLIVEIRA, A. A. de. **Proposta para estimulação da consciência fonológica na Educação Infantil.** 2019. Cornélio Procópio, PR: Universidade Estadual do Norte do Paraná, 2019.

PARIS, A. S. Phonics approach in teaching reading. **International Journal of Multicultural and Multireligious Understanding**, Hamburgo, v. 6, n. 3, p. 204-210, 2019. <https://doi.org/10.18415/IJMMU.V6I3.739>.

POLIT, D. F.; BECK, C. T. The content validity index: Are you sure you know what's being reported? Critique and recommendations. **Research in Nursing and Health**, Nova Iorque, v. 29, n. 5, p. 489-497, 2006. <https://doi.org/10.1002/nur.20147>.

POWELL, R. K. Unique contributors to the curriculum: from research to practice for speech-language pathologists in schools. **Language, Speech, and Hearing Services in Schools**, Rockville, v. 49, n. 2, p. 140-147, 5 Apr. 2018. https://doi.org/10.1044/2017_LSHSS-17-0059.

ROMEO, R. R.; CHRISTODOULOU, J. A.; HALVERSON, K. K.; MURTAGH, J.; CYR, A. B.; SCHIMMEL, C.; CHANG, P.; HOOK, P. E.; GABRIELI, J. D. E. Socioeconomic status and reading disability: Neuroanatomy and plasticity in response to intervention. **Cerebral Cortex**, Oxford, v. 28, n. 7, p. 2297-2312, 2018. <https://doi.org/10.1093/cercor/bhx131>.

SCHERER, A. P. R. O tripé da alfabetização: consciência fonológica, princípio alfabético e letramento. **Revista de Estudos Linguísticos da Universidade de Porto**, Porto, p. 33-43, 2020.

SENO, M. P. Contribuições da fonoaudiologia educacional para a formação continuada de professores. **Brazilian Journal of Development**, Curitiba, v. 6, n. 9, p. 69507-69521, 2020. <https://doi.org/10.34117/BJDV6N9-410>.

STAPPEN, C. Vander; VAN REYBROECK, M. Phonological awareness and rapid automatized naming are independent phonological competencies with specific impacts on word reading and spelling: an intervention study. **Frontiers in Psychology**, Lausana, v. 9, n. 320, 2018. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.00320>.

TOMO, C. D.; SITOÉ, A. A. Adaptação do modelo resposta-à-intervenção para identificação de alunos com necessidades educativas especiais em escolas regulares. **Psicologia, diversidade e saúde**, Salvador, v. 9, n. 3, p. 280-294, 2020.

UNESCO. **Covid-19 impact on education.** Paris: [s. n.], 2020.

Sequência didática de história no Circuito de Ciências: uma possibilidade pedagógica com estudantes do 6º ano

History didactic sequence in the Science Circuit: a pedagogical possibility with 6th grade students

 Luis Gustavo Ferrarini Venturelli *

Recebido em: 12 jan. 2025.
Aprovado em: 13 maio 2025.

Resumo: O artigo relata a experiência vivenciada com estudantes do sexto ano sobre um dos 18 Objetivos do Desenvolvimento Sustentável da Agenda 2030. A proposta da Organização das Nações Unidas (ONU) foi o tema do Circuito de Ciências das Escolas Públicas do Distrito Federal em 2023, abordando a Meta 7, que trata da energia acessível e limpa. Para isso, foi feita uma pesquisa em forma de estudo de caso executado no modelo de sequência didática com o objetivo de aproximar a discussão da realidade dos estudantes. Nossa hipótese é que os fatos devem ser apresentados aos alunos por meio de um conteúdo formal adaptado à sua faixa etária. O objetivo geral foi analisar se os estudantes compreendiam as questões propostas pela Agenda 2030, verificar se entendiam as escolhas e o processo histórico de implementação da matriz energética brasileira, discutir essa decisão no contexto do país e avaliar a viabilidade desse modelo para uma unidade escolar do Recanto das Emas.

Palavras-chave: Circuito de Ciências. Desenvolvimento Sustentável. Energia limpa. Recanto das Emas. Sequência didática.

Abstract: This article reports on the experience of sixth-grade students on one of the 18 Sustainable Development Goals of the 2030 Agenda. The proposal by the United Nations (UN) was the theme of the Science Circuit of Public Schools in the Federal District in 2023, addressing Goal 7, which deals with affordable and clean energy. To this end, a case study was conducted using the didactic sequence model with the aim of bringing the discussion closer to the students' reality. Our hypothesis is that the facts should be presented to students through formal content adapted to their age group. The general objective was to analyze whether the students understood the issues proposed by the 2030 Agenda, verify whether they understood the choices and the historical process of implementing the Brazilian energy matrix, discuss this decision in the context of the country, and evaluate the viability of this model for the Recanto das Emas school unit.

Keywords: Science Circuit. Sustainable Development. Clean energy. Recanto das Emas. Didactic sequence.

* Mestre em Educação pela UnB. Graduado em História pelo Centro Universitário de Brasília. Professor da SEEDF. Contato: gugavent@gmail.com

Introdução

Em 2023, aconteceu o 12º Circuito de Ciências das Escolas Públicas. O evento fez parte do calendário oficial da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal e escolheu como tema a Agenda 2030 da Organização das Nações Unidas, intitulada “Objetivos do Desenvolvimento Sustentável Agenda 2030”, abrangendo 17 objetivos. Os estudantes foram convidados a refletir sobre questões como sustentabilidade, reciclagem, meio ambiente, poluição e outros temas. Buscou-se pensar em como relacionar essa proposta externa com o que nossos documentos oficiais propõem. A história da agenda da ONU remonta à década de 1960. Naquele momento, as Nações Unidas estavam voltadas para as questões do desenvolvimento global. Desde então tem sido importante para a organização pensar na distribuição de riquezas entre ricos e pobres, nas relações entre países desenvolvidos e dependentes e, ainda, no modelo de industrialização, que deveria ser repensado.

Muitos países, então, estavam em processo de industrialização, ainda que tardia. Segundo a ONU (2023), essa mudança deveria ocorrer sob um novo modelo que levasse em consideração os erros do modelo anterior. Mas como seria esse novo modelo? Em 1972, na cidade de Estocolmo, Suécia, ocorreu a primeira Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente e Desenvolvimento, na qual foram discutidos programas de conservação ambiental em nome do futuro do planeta. Esses projetos, contudo, impunham restrições ao desenvolvimento industrial desses países. A questão se mostrava complexa e enfrentou resistência desde então. À primeira vista, parece haver uma contraposição entre desenvolvimento econômico e conservação ambiental, um dilema que, ao longo das décadas, a ONU (2023) tem buscado desconstruir. De fato, a Organização das Nações Unidas foca nessas duas frentes sem que uma signifique o comprometimento da outra. A Agenda 2030 é um documento criado para estabelecer debates e promover políticas voltadas para o desenvolvimento sustentável. Além disso, busca relacionar essas políticas a valores humanizados, como paz e justiça, pois a responsabilidade política deve ser o caminho das instituições e dos países. No entanto, em muitos lugares, como o Brasil, política e valores humanos são esferas frequentemente dissociadas do processo de industrialização, o que se deve a diversos interesses conflitantes. Coordenar essas demandas exige esforço e compromisso da sociedade, para os quais a escola pode fornecer espaços para a criação de oportunidades de discussão e de aprendizagem. A Secretaria de Educação do Distrito Federal pode contribuir com essas ações, pois também busca trabalhar esses temas com os seus estudantes.

Esses valores humanísticos constituem eixos transversais e estão estabelecidos em documentos norteadores, como o Currículo em Movimento (2018). Destacamos

também as Diretrizes Curriculares Nacionais (2013) – que compreende princípios e diretrizes gerais da Educação Básica contidos na Constituição –, a LDB (1996) e os demais dispositivos legais que servem como orientações para assegurar a formação básica comum nacional. O foco em todos eles reside no sujeito que dá vida ao currículo e à escola. A Base Nacional Comum Curricular (2017), por sua vez, estabeleceu a educação cidadã como valor formador que norteia e permeia a práxis da escola. Semelhante educação para a cidadania se faz mediante a aplicação de conhecimentos históricos sobre o mundo social, cultural e digital nos quais se insere o estudante. Outrossim, a curiosidade intelectual desempenha papel importante, devendo ser despertada nesse processo de escolarização. A abordagem científica, a crítica e, mais recentemente, os usos das tecnologias digitais devem seguir *pari passu*, afinal a aprendizagem se reflete no uso das diversas linguagens de que se servem os estudantes na própria expressão, na reapresentação e no compartilhamento de informações. Mencione-se ainda a necessidade de valorização da diversidade cultural e da capacidade de argumentar baseada em fatos, promovendo, por exemplo, a consciência socioambiental e os direitos humanos.

Adicionalmente, observa-se que a formação das identidades ocupa lugar central no processo de aprendizagem de história. A forma em que essa educação acontece também é importante. A Educação Integral mostra-se, a esse respeito, central para superar a relação pedagógica de prescrição de conteúdos e para, em seu lugar, desenvolver uma aprendizagem pela vivência e pela experimentação. A Psicologia Histórico-Cultural, uma das bases do Currículo em Movimento do Distrito Federal (2018), visa à formação dos sujeitos nas relações sociais. Por serem tais relações historicamente produzidas, o ensino de história se mostra fundamental para a coletividade (Distrito Federal, 2018, p. 272). O ensino de história na perspectiva da integralidade subsidia, por exemplo, a compreensão da pluralidade das representações sociais e das situações sociais que nos desafiam. Essas oportunidades devem ocorrer em ambientes de aprendizagem como o escolar, mas não se limitam a eles. A aprendizagem deve estar ligada a possibilidades de desenvolvimento e solução de problemas como parte da cultura educativa, um desenvolvimento que seja ontológico na perspectiva de Gaudêncio Frigotto (2015). O trabalho, nessa perspectiva, não é sinônimo de emprego, forma que espelha as relações sociais capitalistas, mas a atividade vital mediante a qual o ser humano produz e reproduz a sua vida (Frigotto, 2015, p. 228). Uma cultura da e pela prática, para a vida em sociedade e que deve transitar entre essas dimensões visando à vida cidadã.

Tomados em consideração esses pressupostos, faremos neste trabalho o eixo transversal Educação para a

Diversidade, Cidadania e Educação em e para os Direitos Humanos e para a Sustentabilidade. Segundo o documento curricular do Distrito Federal, os direitos humanos são resultado da luta incessante pela universalização e pela efetivação da vida e da dignidade humana, um conceito abstrato, mas que representa o acesso a conquistas históricas vinculadas aos direitos humanos. Dessa forma, aproximam-se dos objetivos descritos pela ONU na Agenda 2030. Para isso, foi necessário trabalhar os conceitos desenvolvidos pela ONU (2023), de modo que o conteúdo fosse pensado de forma paulatina para que ocorra sem grandes traumas ou bloqueios. Nossa hipótese é que, diante da popularização das placas solares, o seu uso pode favorecer não só a parte econômica da unidade escolar, como também introduzir a discussão sobre sustentabilidade nessa comunidade. Diante do contexto dessa unidade, a pergunta norteadora do nosso trabalho foi: Que projeto existente hoje contempla uma solução viável para a escola, sendo de baixo custo e que possa fomentar o uso da energia de forma sustentável? O objetivo geral foi compreender as questões propostas pela Agenda 2030 e como transpô-las aos estudantes de sexto ano. Como objetivos específicos, buscamos: 1. analisar as escolhas e o processo histórico de implementação das matrizes energéticas durante os séculos XIX e XX; 2. compreender a viabilidade das experiências existentes hoje, apresentando-as aos estudantes; 3. examinar a realidade da unidade escolar e desenvolver respostas adequadas ao contexto do Recanto das Emas.

Por que fazer? A questão da emergência ambiental e o ensino de História

O ensino fundamental constitui a maior etapa da Educação Básica e está dividido em duas fases: Anos Iniciais e Anos Finais. Desde 2013, o Distrito Federal implementou a organização escolar em ciclos para as aprendizagens no ensino fundamental, alcançando sua universalização em 2018. Dessa forma, o trabalho pedagógico das escolas foi reorganizado, colocando a aprendizagem no centro do processo. Todo novo trabalho deve ser proposto de forma que o diálogo, a autonomia, a responsabilidade, a informação, a experimentação e o esclarecimento estejam presentes no ambiente educacional. Esse processo deve ser contínuo, prevendo espaços e tempos dedicados ao desenvolvimento de metodologias compatíveis com cada etapa da educação, bem como avaliações formativas e processuais, garantindo que a transição entre os ciclos ocorra de forma fluida ao longo do ano. É imprescindível que todos os envolvidos no ambiente escolar estejam atentos a esse processo, pois a postura de cada um pode trazer tanto benefícios quanto prejuízos aos estudantes. Neste trabalho, buscamos seguir as orientações da Base Nacional Comum Curricular (2017), em especial a 5ª

competência, que versa sobre a compreensão e o uso, criação de tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva (2017).

A BNCC (2017) do ensino fundamental, voltada aos Anos Iniciais, destaca a importância das situações lúdicas de aprendizagem e enfatiza a necessária conexão com as experiências de vida da Educação Infantil. Essa integração deve ser contemplada de maneira progressiva, sistematizando essas vivências, possibilitando que os alunos desenvolvam novas formas de interação com o mundo, adquiram a habilidade de formular hipóteses, testá-las, refutá-las e elaborar conclusões de maneira ativa na construção do conhecimento. Esse conhecimento, por sua vez, deve proporcionar a reflexão sobre questões historicamente estabelecidas em um país de história colonial, cuja população negra ainda é vítima de racismo estrutural.

Foi necessário definir o tempo e o espaço a ser trabalhado com estudantes de 11 anos do sexto ano. Precisamos transportar elementos complexos a estudantes que não estão vendo esses conteúdos em nenhuma matéria, muito menos em História, que está nesse momento trabalhando História Antiga. Foi um desafio, um trabalho complexo que, por outro lado, deve se manter sempre atento ao que é possível com esses estudantes, não buscar exagerar quanto aos resultados. É preciso perceber as aprendizagens e a aproximação do fato histórico. O resultado esperado deve ser medido nesse processo de aproximação e construção de discurso por parte dos estudantes ou no uso da linguagem e na criação de um discurso próprio num contexto complexo. O Circuito de Ciências não é apenas construção de estandes e maquetes; ele permite a avaliação das explicações dadas pelos estudantes, pois nelas estão as pistas para entender a aprendizagem.

A 12ª edição do evento teve como foco a discussão de soluções sustentáveis e viáveis que possam virar propostas de políticas públicas, por exemplo, incentivando a produção e a divulgação de uma cultura educacional voltada para a inovação e trazendo uma discussão mundial atual para o chão da sala de aula. O evento buscou envolver todos os setores da comunidade escolar na construção e divulgação dos projetos. O Circuito de Ciências está alinhado, conforme seu regulamento, às metas 2 e 3 do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) e às estratégias 2.26, 2.39, 2.40, 3.20, 3.40 e 9.15. Além disso, contempla as competências da Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017). Diante do contexto da unidade escolar em que estamos, a pergunta norteadora do nosso trabalho foi: Que projeto existente hoje contempla solução viável para nossa escola, sendo

de baixo custo e que pode fomentar o uso da energia de forma sustentável? Nossa hipótese é que, diante da popularização do uso de placas solares, o seu uso pode favorecer não só a parte econômica da unidade escolar, como também introduzir a discussão sobre sustentabilidade na comunidade. Não podemos esquecer que o Estado brasileiro se consolidou sem resolver questões estruturais, como o racismo e a exclusão social. As questões da criação do país, do racismo estrutural, da falta de distribuição de terras desde a Lei de Terras no século XIX, se refletem no acesso a serviços públicos como o da energia elétrica. Tal uso, que alimenta a vida na sociedade desde a Revolução Industrial, fez-se muito mais agudo nas sociedades contemporâneas. Mas a própria vida no planeta se tornou um risco se não controlarmos o processo de produção de energia – esta precisa ser barata, sustentável e ainda acessível. O tema do Circuito de Ciências trouxe esses problemas para o centro das discussões e incentivou a produção de conteúdo científico dentro da sala de aula. Mas, afinal, sobre o que versa essa discussão da Agenda 2030?

A Agenda 2030 tem como objetivo, segundo a própria ONU, produzir prosperidade, paz e liberdade, tendo como foco a erradicação da pobreza, e uma das possibilidades de se fazer isso é pelo desenvolvimento. Este, contudo, deve obedecer a alguns limites, não só morais ou geográficos, mas do próprio planeta, que se encontra em ameaça; o próprio homem e sua sobrevivência estão em xeque. Essas discussões, segundo John McCormick (1992) em sua célebre obra *Rumo ao Paraíso*, sugere debates sobre um novo tipo de cidadania, a cidadania ecológica. O direito à vida, mas uma vida saudável. A ecologia foi por muito tempo vista como algo exótico, vista tantas vezes como conteúdo universitário, quando muito chegava às escolas em camisetas ou notícias do WWF e seu famoso panda. Era uma discussão segmentada, de pouca penetração social, apenas poucos grupos que se permitiam falar sobre as questões da ecologia. A discussão ecológica hoje, diferentemente, é a discussão do dia a dia. Os efeitos da poluição causam enchentes; o clima cada vez mais quente, batendo recordes de temperatura; as chuvas torrenciais em determinadas regiões, como vimos na Bahia em 2021, que deixou 20 mortos, 31,4 mil desabrigados, 31,3 mil desalojados, além de 358 feridos, segundo a matéria do jornal CNN Brasil de 27 de dezembro de 2021. A preocupação ecológica bate à nossa porta, mesmo quando temos grupos de negacionistas desses processos – a natureza se impõe à teimosia e à ignorância.

McCormick (1992, p. 15) inclui aspectos decisivos da ação humana no planeta e suas consequências. Esse “movimento” mais amplo, para ele, pode ser percebido pela primeira vez na segunda metade do século XIX. Segundo o autor, as discussões ecológicas podem ser

percebidas, mesmo que timidamente, desde o século XIX – as suas discussões eram então localizadas regionalmente. O autor define a Inglaterra do século XVIII como a Meca do estudo da história natural. O interesse crescente pela natureza, impulsionado por descobertas científicas e pela invenção da litografia (1796-1798), e as ilustrações dos botânicos permitiram perceber a beleza visual, uma estética natural que seduzia um público mais amplo. Era a época das descobertas, das explorações, das pesquisas nas ciências naturais, culminando nas teorias revolucionárias de Charles Darwin, cuja obra foi crucial nessa mudança de perspectiva, ao mostrar que o distanciamento do homem da natureza poderia ter consequências negativas. Assim, o ambientalismo britânico contrapunha-se, em certos aspectos, à vida nas cidades industriais. Essa visão foi profundamente influenciada pelas descobertas de Darwin, que, com sua teoria da evolução, sugeriu que o homem era parte integrante de todas as outras espécies, destacando-se a interconexão entre a humanidade e o mundo natural.

McCormick destaca ainda uma peculiar consequência desse olhar encantado da sociedade vitoriana, que foi o estudo da história natural como um passatempo popular, não apenas como uma atividade científica, mas também como um ato de devoção religiosa. A máxima “através da Natureza até o Deus da Natureza” refletia a crença de que a observação e o estudo da natureza aproximavam o homem de Deus. A crença no progresso científico e tecnológico como meio de dominar a natureza originou uma “consciência biocêntrica” ou a ideia de inter-relação entre o homem e o ambiente natural, além de uma responsabilidade moral de proteger a natureza contra os abusos. O autor oferece a explicação por meio de “Seis fatores que parecem ter desempenhado papel na mudança: os efeitos da poluição, a era dos testes atômicos, o livro *Silent Spring*, uma série de desastres ambientais bastante divulgados, avanços nos conhecimentos científicos e a influência de outros movimentos sociais” (McCormick, 1992, p. 65).

Esses seis aspectos, segundo o autor, desdobraram-se em duas conferências. A primeira foi a Conferência da Biosfera em Paris (1968), cujos debates e propostas focaram aspectos científicos voltados para a defesa da biosfera. Sob os cuidados da UNESCO, o encontro sobre o tema buscou convencer as nações emergentes a adotar um novo modelo mais cauteloso quanto à natureza. Em outras palavras, as nações de industrialização tardia deveriam evitar os erros destrutivos para o planeta no percurso de sua industrialização, desenvolver e conservar, o que hoje ganhou o nome de sustentável. Naquele encontro, os delegados “concluíram que a deterioração do meio ambiente era culpa do crescimento populacional, urbanização e industrialização rápidos. Um vasto movimento de êxodo rural havia provocado o desaparecimento de

tradições, direitos costumeiros e mudanças em estilos de vida, trazendo problemas particularmente sérios para os países menos desenvolvidos" (McCormick, 1992, p. 99). A segunda conferência ocorreu em 1972, em Estocolmo. É ela que consolida a ruptura com o modelo do início do século XX, dando origem a grupos de ambientalistas engajados. Entretanto, antes de avançar é preciso citar o fato criado por um livro extremamente influente no mercado daquele momento.

Com um boom editorial, *Silent spring*, de Rachel Carson, foi um *best-seller* com o tema voltado aos problemas e consequências do uso de pesticidas, demonstrando que a sociedade tinha muito interesse na relação entre indústria e o uso de seus produtos. Desde o início do século XX, a ideia de que a indústria apontava um futuro brilhante havia sido fustigada, e agora não era mais a indústria o símbolo de progresso, mas uma ameaça à vida, dependendo de como se usava a área e a responsabilidade no descarte de seus resíduos para os moradores das cidades e do campo. Especificamente no caso das cidades, áreas verdes e parques ganham atenção pública e se tornam desejáveis não só pela estética, mas pelo conforto que proporcionam à população. A poluição, pelo contrário, não era algo esperado e muito menos desejado. Em 1970, o Dia da Terra seguia o sucesso da obra literária; tal manifestação entrou para a história como a maior manifestação ecológica nos EUA na história. Floresce o novo ambientalismo, em que a cobrança moral foi abandonada, também levando a reboque o aspecto protecionista funcional voltado para a administração de recursos da vida selvagem. O que se visava proteger agora era a vida humana.

A Conferência das Nações Unidas sobre Meio Ambiente Humano, realizada em Estocolmo, na Suécia, de 5 a 16 de junho de 1972, foi decisiva no pensamento ambiental global posterior. Participaram representantes de 113 países, 19 órgãos intergovernamentais e 400 organizações intergovernamentais e não-governamentais. A China e a Romênia a boicotaram. A conferência destacou a necessidade de se repensarem os meios de desenvolvimento dos países. Sobressaía a noção de "meio ambiente humano", enfatizando-se que o meio ambiente afeta a qualidade de vida. Estocolmo foi, portanto, para McCormick (1992), a primeira conferência temática da ONU ao colocar o meio ambiente como um tópico central de discussão governamental. Representou uma ruptura com as discussões anteriores, reconhecendo que os problemas ambientais "tinham-se imposto" na agenda global. Pela primeira vez, o meio ambiente foi discutido pelos governos do mundo como um tema autônomo e prioritário. Seu objetivo, portanto, interfere ou buscava interferir nas ações governamentais pela possibilidade de sugerir políticas públicas aos participantes. Pautas como população, *habitat*, desertificação e fontes renováveis de energia deveriam ser levadas em conta.

McCormick (1992) destaca que seu legado pode ser entendido por três consequências: a primeira, a questão da construção de um plano de ação, ou seja, a definição de uma direção a seguir com respeito ao meio ambiente; depois, o compromisso quanto a esse plano, mesmo com suas características específicas; e países ricos e pobres estavam à mesma mesa de negociação e com compromissos assumidos. Participaram ainda com protagonismo organizações populares ou não governamentais, as ONGs, que servem como foco de pressão e de cobrança dos compromissos assumidos.

No Brasil, as primeiras discussões ambientais remontam ao período Vargas. Franco, Schittini e Braz (2015) abordam a evolução da legislação ambiental no Brasil, destacando a influência de uma ideia utilitarista da natureza. A relação dessas ideias sobre a natureza criará no Brasil os diversos parques e reservas ecológicas, dentre os quais os que se estabelecem no Rio de Janeiro, como o Parque da Tijuca e o Jardim Botânico. Esse aspecto foi muito forte na primeira metade do século XX. Tinha como foco principal a regulamentação ambiental, que era, entretanto, fragmentada. As primeiras leis ambientais eram específicas e setoriais, voltadas para áreas como mineração, pesca e agricultura, sem uma visão integrada do meio ambiente. Prioriza ainda a exploração dos recursos naturais para o desenvolvimento econômico. A natureza era vista como um meio para atender às necessidades humanas, sem grande interesse pela conservação ou pela sustentabilidade. Percebe-se a prevalência dos interesses econômicos; a legislação refletia a busca e a garantia do aproveitamento máximo dos recursos naturais para impulsionar a industrialização e o crescimento do país. Fato é que acabou por se tornar política pública: pelo Decreto nº 23.793/1934, foi criado o Primeiro Código de Proteção Ambiental, consolidado na Constituição de 1934.

Durante a Era Vargas (1930-1945) houve, assim, uma maior preocupação com a regulamentação ambiental, culminando na criação do Código de Águas (1934) e do Código de Minas (1934). Esses códigos representaram um avanço na proteção dos recursos naturais, estabelecendo normas para o uso racional da água e dos minerais. A Constituição de 1934 foi um marco importante, pois incorporou pela primeira vez princípios de proteção ambiental, como a responsabilidade do Estado em preservar os recursos naturais para as gerações futuras. Essa mudança refletiu uma transição da visão utilitarista para uma abordagem mais conservacionista.

Alberto Torres (1865-1917), segundo Franco, Schittini e Braz (2015), trouxe uma importante influência quando tratou da sustentabilidade. Defendeu três pilares fundamentais que estavam integrados: ambiental, que perpassa a preservação dos ecossistemas e uso racional dos recursos naturais; social, que garante, de forma

equânime e com justiça social, que todos tenham acesso aos recursos necessários para uma vida digna; e inclusive por isso, o terceiro ponto sustenta a promoção de um desenvolvimento econômico que seja viável a longo prazo, sem comprometer os recursos naturais ou a qualidade de vida das gerações futuras. A visão de Alberto Torres sobre sustentabilidade reforçou a necessidade de uma abordagem holística dos aspectos ambientais, sociais e econômicos para garantir um futuro viável para as próximas gerações. Mas reflexos efetivos na educação científica acontecerão somente na década de 80.

O Circuito de Ciências e a aprendizagem de História

A busca historiográfica não é uma busca qualquer. Ela passa por uma “inspiração filosófica” (Lakatos, 2003), exige uma maior abstração para poder existir e precisa, também, definir fases concretas para realizar a investigação. O seu resultado é diferenciado principalmente porque tem uma finalidade – pressupõe uma atitude concreta assumida com relação a algum fenômeno. Para Schmidt e Cainelli (2010), os eixos temáticos potencializam novos caminhos, sugerem novas formas para avaliação e foram consequência desse momento. Nos anos de 1980, várias regiões brasileiras reestruturaram seus documentos norteadores principalmente em torno do foco no ensino de História sobre as novas concepções que deveriam servir de referência para os conteúdos e as metodologias de ensino. O grande marco dessas reformulações concentrou-se na perspectiva de recolocar professores e alunos como sujeitos da história e da produção do conhecimento histórico, enfrentando a forma tradicional de ensino trabalhada na maioria das escolas brasileiras, que historicamente é centrada na figura do professor como transmissor e na do aluno como receptor passivo do conhecimento histórico. Trava-se desde então um embate contra o ensino factual do conhecimento histórico, anacrônico, positivista e temporalmente estanque.

Para Bittencourt (2009), buscou-se alterar a prática pedagógica com propostas para o ensino fundamental que mantiveram uma estrutura disciplinar ministrada por professores especialistas, fundamentando-se principalmente em abordagens da história social ou sociocultural. Essa perspectiva prioriza conceitos como cultura, trabalho, organização social, relações de poder e representações, substituindo visões eurocêntricas baseadas no conceito de civilização. Por outro lado, a história cultural busca mostrar como os seres humanos se relacionam com a natureza e entre si para sobreviver. Nas séries finais, o domínio desses conceitos-chave torna-se crucial para sistematizar os conteúdos, especialmente quando as propostas são organizadas por eixos temáticos em vez de cronologias rígidas. Quanto aos métodos de ensino,

as propostas destacam a relação entre a concepção acadêmica de História e sua transposição para o ambiente escolar, criticando o uso exclusivo de livros didáticos e recomendando fontes diversificadas como documentos, literatura, jornais, imagens e música. Essa abordagem reflete uma preocupação em articular os fundamentos teóricos da disciplina com práticas pedagógicas que favoreçam a aprendizagem significativa, mantendo ao mesmo tempo uma perspectiva de totalidade histórica sem pretender abranger toda a história da humanidade. As finalidades da disciplina e a seleção de conteúdos por temas são características comuns a todos os níveis de escolarização.

De forma a avançar nesse sentido, a Secretaria de Educação e o Currículo em Movimento (2018) nos permitem contextualizar a educação como direito e em um projeto em consonância com os acontecimentos da realidade, avaliando as suas determinações histórico-sociais. Deve-se objetivar a ampliação dos tempos e espaços e principalmente as oportunidades de aprendizagem. Essa pedagogia nos convida a discutir a realidade com os nossos estudantes. Schmidt e Cainelli (2010) sugerem agir como Jörn Rüsen (1993), ou seja, vivenciar a historiografia como uma experiência cultural que oferece objetivos de aprendizagem aos estudantes e de tirar o enfado de ensinar a História monolítica, saindo do campo das certezas, pois isso limita a dinâmica da subjetividade e possibilita ao sujeito a capacidade de dar sentido à própria história. Rüsen (1993) enfatiza a importância de abordar os conteúdos históricos de maneira contextualizada, promovendo a construção de novas questões pelos alunos. Essa perspectiva sugere que ensinar História não significa evitar conteúdos, mas explorá-los em diálogo com os alunos, incentivando discussões, hipóteses e compreensão das experiências históricas. O autor ressalta que a seleção de conteúdos deve considerar a experiência histórica dos antepassados, conforme registrada na historiografia. Algo que é “dado”, natural, ignora sua função fundamental, a de propor observação visando ao conhecimento. Além disso, a subjetividade é fonte de novas questões, e por falta de uma boa vontade para novas experiências, o processo acaba emperrando.

O conhecimento histórico adquirido acaba não sendo empregado de forma produtiva para orientar os problemas da vida prática. Quando o conhecimento histórico se torna muito objetivo, ele perde sua função de orientação cultural e, no fim das contas, o conhecimento histórico é produzido exatamente para preencher essa função cultural. Isso indica muito bem o sentido de ensinar história hoje e como essa nova forma de pensar a aprendizagem da história interfere na forma de escolha dos conteúdos a serem trabalhados em sala de aula. A falta dessa escolha acaba gerando um processo que Vieira (2020) afirma que só pode ser resolvido quando a história

participar das discussões científicas, do contrário confirma a percepção da existência de um “apartheid científico”. Vieira (2020) problematiza muitas questões, dentre elas destaca que muitos estudantes não possuem habilidades e, principalmente, o capital cultural necessário para ocupar esses espaços de aprendizagem e isso suscita a discussão do papel social das ciências. O viés científico, reproduutivo e pouco humanizado que permeia a visão dominante de ciências desde o século XVII, para muitos especialistas da área do ensino de Ciências, funciona como fator excluente para alunos que não apresentam habilidades científicas e não conseguem se identificar com a área, talvez porque a memorização de fórmulas e teorias não encontra eco em suas vivências e práticas. A área de Ciências da Natureza tem enfrentado sérios problemas de aprendizado na Educação Básica, uma vez que não desperta o interesse dos alunos, em parte pela ausência de pertencimento à área tradicionalmente feita para “gênios” e, portanto, distante da realidade de muitas crianças e adolescentes. Ademais se constitui num universo tradicional e predominantemente masculino e elitizado, logo, excluente das mulheres, negros e pobres, integrantes do “dualismo perverso” existente nas escolas públicas brasileiras que seccionam a função social da educação em escola do saber sistematizado para ricos e do acolhimento social para pobres.

Especialistas apostam em diversos caminhos para a solução do “apartheid científico”, que passam pela democratização do conhecimento científico, pela busca de ferramentas pedagógicas e lúdicas para um ensino mais atrativo de ciências, pelo estímulo de estudantes à participação em competições e olimpíadas até chegar a um aspecto mais profundo, que é assumir que a ciência está sujeita à compreensão como as ciências humanas (Método Idiográfico) e não apenas à explicação como as ciências da natureza (Método Nomotético). Chega-se desse modo ao ponto central da relevância da história para a NDC (Natureza da Ciência) e para o ensino de Ciências (Vieira, 2020, p. 12).

O Circuito de Ciências desloca a centralidade da sala tradicional, propondo uma sala invertida na qual estudantes e professores se somam a outros que também contribuem, como os próprios estudantes. Mas qual seria o papel do historiador nas discussões da história da própria ciência, é algo a ser pensado. Peter Burke (1989) buscou entender o papel do historiador neste processo todo. Para ele, aos historiadores tradicionalmente é designada a função de “guardião da memória”, o responsável pelo conhecimento de fatos relevantes do passado, o que faz lembrar o famoso orador romano Cícero, segundo o qual a história é a vida da memória (Burke, 1989, p. 69). Essa explicação é insuficiente quando levamos em conta as questões da transposição do lembrado e de sua transformação em coisa escrita. Essa não é uma passagem

objetiva, não se escreve a verdade com aquele sentido acabado do positivismo, e muito menos neutra. Os historiadores sabem que textos são recortes, portanto seleções vinculadas a atores sociais e interpretações originadas de aprendizagens acontecidas em seus mundos. E que esses personagens e os grupos sociais dão forma a esse processo todo de transpor o real em texto.

Por um lado são necessárias mais discussões neste sentido do fazer textos históricos e entender esse processo, principalmente no âmbito escolar da educação básica. Se o trabalho é necessário e se existe um espaço pedagógico para ocorrer essa discussão, por outro lado isso não significa que muitos historiadores tenham concordado e/ou investido na ideia e que visitem uma etapa local ou ainda regional do Circuito de Ciências – semelhante fato se impõe. A falta de participação não diminui a relevância de se propor a discussão. Indica apenas que existe resistência de alguma forma, e como resultado, ocorre a diminuição do número de estudantes trabalhando temas relacionados ao conteúdo disciplinar. Alienia-se a História, em específico a questão da história da ciência. O campo está em disputa como vimos quando da proposição de movimentos revisionistas que ganharam muito fôlego nos anos recentes a ponto de existirem discussões relativas ao nazismo ser de esquerda e à terra plana – discussões inimagináveis dez anos atrás. Burke (1989) afirma que nós, historiadores, devemos enfrentar o relativismo não pela via da melhor explicação, mas enfrentando e assumindo que as explicações que são caras àqueles com os quais falamos, os estudantes, são dadas onde eles têm acesso às explicações do passado.

É por meio de esquemas baseados em representações definidas por grupos de cultura, dentre eles a igreja e a família, que esse processo ocorre antes mesmo da escolarização. Se trabalharmos considerando a memória social, afirma Burke (1989), e a questão da seletividade, podemos então construir pontes, pois os saberes variam e se adaptam desde que sejam trabalhados e estruturados em função de objetivos pedagógicos. Essa maleabilidade permite a nós, historiadores, escolhas epistêmicas. Estas, por sua vez, devem respeitar o razoável, principalmente com alunos do 6º ano. Afora as pessoas que fazem ciência, que a estudam, que a defendem ou que se submetem a ela, felizmente existem algumas outras, com formação científica ou não, que abrem as caixas-pretas para que os leigos possam dar uma olhadela. Apresentam-se com vários nomes diferentes (historiadores da ciência e da tecnologia, economistas, sociólogos, professores de ciências, analistas de política científica, jornalistas, filósofos, cientistas e cidadãos interessados, antropólogos cognitivos ou psicólogos cognitivos), tendo na maioria das vezes em comum o interesse por algo que é genericamente rotulado “ciência, tecnologia e sociedade” (Latour, 2000, p. 14).

Bruno Latour (2000) sabe e adverte que quase ninguém está preocupado com o processo histórico e político das decisões sobre ciência. A ONU percebeu que essa questão é essencial, pois se liga ao futuro das civilizações, industrializadas ou não. Nesse aspecto, o Circuito de Ciências, quando propõe o tema da agenda 2030, acaba por trazer ao chão da escola o estudo de textos com objetivos claros e principalmente com uma revisão bibliográfica simplificada, ensejando uma iniciação científica. Esse circuito propõe aos estudantes o entendimento de novos elementos da vida com a leitura crítica do passado. Incentiva ainda a utilização de meios diversos como os livros, filmes e a internet, desde que sejam adequados aos estudantes daquela etapa.

A materialização da discussão foi recolhida, por exemplo, em um Diário de Bordo, importante elemento que une aprendizagens em processo e consolidação de elementos autobiográficos. As experiências durante o desenvolvimento dos anos iniciais do ensino fundamental visavam ampliar as habilidades de oralidade, percepção, compreensão e representação. Os alunos foram expostos a diversas situações que abrangiam conceitos científicos, incentivando observações, análises, argumentações e descobertas. Latour, em seu texto *Ciência em ação* (2000), afirma que a complexidade da ciência e tecnologia é esquecida quando o assunto passa ao campo das decisões políticas. Como as coisas da ciência chegam ao público poucos leigos sabem, poucas pessoas externas ao desenvolvimento científico compreendem tais atividades internas. Embora muitos jovens entrem nesse mundo e contribuam para avanços visíveis, a maneira como esses feitos são alcançados permanece pouco compreendida. Alguns cientistas compartilham sobre ciência, mas poucos se arriscam a explicá-la para leigos, tornando difícil avaliar suas afirmações sem uma análise independente. Isso nos leva à discussão da metodologia utilizada.

Que resultados foram atingidos e como?

A diversidade das etapas e modalidades da Educação Básica faz com que o desafio perante novas proposições educacionais se torne cada vez mais presente. Ao encontro de tal cenário, a formação continuada de professores propõe o protagonismo de apresentação, aprofundamento e aperfeiçoamento dessas metodologias, levando-se em consideração tanto o percurso formativo dos professores como, também, os contextos, realidades e especificidades dos estudantes e sistemas de ensino. Para essa investigação, por ser um estudo mais flexível, percebemos que mesmo usando as metodologias ativas a característica da pesquisa se enquadra como um estudo de caso nos termos de Gil (2002). Busca a investigação das situações da vida real que muitas vezes são fluidas. Semelhante investigação permite manter o que o autor chama de

caráter unitário do problema pesquisado. Em tempo, trata-se da descrição do conteúdo que foi utilizado para a pesquisa. Nesse contexto foi que surgiram as hipóteses e análises por categorias, explicando algumas variáveis desse processo de aprendizagem. Mas era preciso trabalhar de uma forma que os estudantes fossem chamados e quisessem pesquisar.

Em linhas gerais, foi por meio de metodologias diferenciadas ou metodologias ativas que se deu a realização. Elas formam um todo onde encontramos as aprendizagens baseadas em problemas e projetos, presentes nas orientações da Base Nacional Comum Curricular para a Educação Básica. De modo geral, podemos definir as metodologias ativas como os aprendizados que possuem como ponto de partida e chegada o estudante: "As metodologias ativas dão ênfase ao papel protagonista do estudante, ao seu envolvimento" (Moran, 2018, p. 4). De modo geral, podemos definir as metodologias ativas como os aprendizados que possuem como ponto de partida e chegada o estudante. Toda essa organização passa pela avaliação do tema disponível para o desenvolvimento das aulas. Foi preciso, por exemplo, descobrir quanto esses estudantes sabiam sobre tal discussão, e ainda qual o contato que tiveram com esses temas:

Para designar esses elementos do conhecimento prévios dos alunos, tanto professores como pedagogos e pesquisadores utilizam termos sem uma definição muito clara, tais como "ideologia", "imagem", "senso comum", "estereótipo", "opinião", "conhecimento espontâneo" ... Para os pesquisadores da disciplina de História que realizaram as entrevistas com os alunos, esses elementos consistem em representações sociais, termo adaptado, mas mantido em suas características essenciais conforme o exposto no início desta seção, do campo da psicologia social, particularmente de Serge Moscovici. O conceito de representação social permite repensar o conteúdo escolar e identificar o que os alunos já sabem de maneira positiva e útil. Definidos os temas de estudo, sejam eles estabelecidos pelo programa curricular tradicional ou pelas propostas de eixos temáticos ou temas geradores, as representações sociais podem servir como instrumento importante para a problematização, organização e seleção dos conteúdos e sistematização de conceitos, além de desempenhar um papel avaliador no processo de aprendizagem dos alunos (Bitencourt, 2009, p. 239).

Bitencourt (2009) entende que a representação social é essencial no processo de diagnóstico enquanto uma modalidade particular de conhecimento. O termo designa ao mesmo tempo o produto, o processo, e o que está contidos no conhecimento dos estudantes, além dos mecanismos de constituição e de funcionamento daquilo que se conhece por ser fruto de um grupo social. Considerando-se a representação social na situação

educacional, o fundamental é identificar os conhecimentos adquiridos pela experiência de vida, pela mídia, etc. que estejam solidamente enraizados, porque são uma construção pela qual o jovem ou a criança se apropriam do real, tornando-o inteligível. Mas a representação social ultrapassa essa atividade de conhecimento prático e preenche igualmente uma função de comunicação. Ela permite às pessoas inserirem-se em um grupo e realizar trocas, intervindo na definição individual e social, ou seja, na forma pela qual o grupo se expressa. O jovem possui domínio pertinente sobre numerosos objetos de estudo. Pertinente porque adaptado aos problemas que ele teve de conhecer e resolver, e não no sentido de um ponto de vista que interessa ao professor. Em termos práticos, realizou-se um questionário baseado em um texto sobre o tema da agenda 2030, sem nenhuma proposta, somente perguntas para os estudantes sobre o que sabiam do tema. Para Bitencourt (2009), esse instrumento de diagnóstico é utilizado para que não se ignore que o estudante sabe algo acerca desses temas, pois em seu cotidiano conceitos são formados nas experiências cotidianas – principalmente porque estas apresentam uma maleabilidade que poderia ajudar

A sequência didática foi a forma escolhida para trabalharmos o sétimo objetivo da agenda no processo de apresentação de um tema que certamente não está nas rodas de conversa desses estudantes, principalmente para os estudantes em tela, que são do sexto ano e que têm em média 11 anos. Organizar uma sequência didática, entretanto, não é simples, ela é constituída por meio da sequência de unidades didáticas que grosso modo são atividades pensadas como partes daquele objetivo decomposto, de uma atividade mais simples até uma mais complexa visando à aprendizagem. Ela possibilita transformar um tema da realidade em um objetivo de aprendizagem de acordo com o que seja visado pelo professor. Pode-se modelar estruturando e organizando o material tendo em vista o que se quer atingir. As atividades sequenciais amarradas garantem um percurso previsto pelo professor desde que faça a transposição didática dos conteúdos. Segundo as autoras Schmidt e Cainelli (2009, p. 35), o “conceito de transposição didática pode ser interessante para se pensar formas de adequação do conhecimento histórico aos diferentes ambientes”. O fazer pedagógico representa um desafio ao professor. Nossa hipótese é que, criando as sequências e as adequando a uma lógica que fosse perceptível aos estudantes produzirem conhecimentos e apropriações, eles conseguiram realizá-las, tendo sempre em mente que este conteúdo não é parte do conteúdo ministrado a esses alunos no sexto ano e muito menos nos anos anteriores.

A sequência foi executada da seguinte forma: depois de estabelecermos um diálogo, assistimos a vídeos e trabalhamos com textos. Essa forma de trabalhar com

os estudantes foi adaptada do livro de Bitencourt (2009). Buscou-se construir situações, problemas, questionamentos que produzissem por parte dos estudantes explicações, comparando diferentes visões. Esse momento foi desenvolvido em quatro aulas, cada uma delas com um texto a ser trabalhado, fazendo o processo de introdução aos conteúdos e a sua problematização com uma solução. Cada período teve uma atividade-guia que impulsionou o desenvolvimento, sendo esta atividade uma fonte crucial para reorganizar as funções da criança. Esses períodos são entendidos como construções históricas e materiais, formados pelas práticas humanas ao longo da história. A interação entre práticas históricas e ações das crianças ocorreu na situação social de desenvolvimento, onde a criança selecionou ativamente o que percebeu e pelo que se interessou, refletindo a estrutura das funções psicológicas da idade. Vygotsky destaca a interação entre desenvolvimento e aprendizagem, especialmente na aquisição da linguagem. O primeiro modelo de desenvolvimento sugere que a aprendizagem fortalece o processo natural, proporcionando instrumentos culturais que expandem as capacidades naturais e reestruturam as funções mentais do indivíduo. E esses resultados de fato se realizaram.

Como exemplo, os temas industrialização e industrialização do Brasil foram os focos para textos de uma rodada de conversas sobre o assunto. Em grupo, a ideia foi trabalhar com os estudantes a fim de sensibilizá-los para o tema da agenda. A meta a ser alcançada, em se tratando do Circuito de Ciências, foi promover o entendimento dos estudantes para que eles fossem capazes de falar sobre a temática no momento da feira local, problematizando a realidade da escola e não repetindo de forma decorada, mas de forma apropriada. Isso ficou evidente quando os alunos debatiam. Essa era uma meta viável e foi pensada na intenção de que o discurso fosse entendido dentro de uma contextualização histórica e social, o que foi atingido ao final da atividade que aconteceu durante o Circuito de Ciências. Na etapa local, os estudantes, principalmente alguns que tinham histórico de dispersão ou de falta de interesse, mostraram o inverso, passando a explicar o conteúdo de forma autônoma dentro de sua base de aprendizagem, do que atingiram, de tal forma que fomos classificados para a etapa regional. Entretanto, a escola optou por não dar continuidade ao projeto por questões de logística, o que interrompeu o processo de aprendizagem dos estudantes, mas não invalidou o processo e o resultado; , que, não obstante, poderia ter sido mais bem aprofundado se tivesse continuado. Afinal, como propunha Vygotsky, os períodos de desenvolvimento são marcados por mudanças estruturais nas funções psicológicas. E quanto mais se trabalha, mais pode ser percebido. Em tudo isso desempenha um papel essencial o local ou, no caso do Circuito de Ciências, as etapas pelo novo desafio proposto, contribui para que

o aluno se sinta capaz e com vontade de resolvê-lo. É um processo que não só contribui para que o aluno aprenda certos conteúdos, mas também faz com que aprenda a aprender e que aprenda que pode aprender. Sua repercussão não se limita ao que o aluno sabe, igualmente influi no que sabe fazer e na imagem que tem de si mesmo (Zabala, 1998, p. 63).

O fazer pedagógico é um dos desafios do historiador. Adequar o conhecimento histórico aos diferentes ambientes de aprendizagem, tais como a sala de aula, o museu, o arquivo e as feiras é essencial. Sabemos ainda que a questão da avaliação é outro desafio a ser enfrentado visando a uma educação de qualidade (Hoffman, 2012). A avaliação das aprendizagens é um tabu não só escolar, mas social, e isso inclui os professores. A qualidade e a efetividade das aprendizagens depende de uma “forma”. Hoffman (2012) afirma que a crença popular é que a garantia de efetiva aprendizagem são as provas e notas, portanto o sistema de avaliação tradicional. O seu contrário, a avaliação formativa, incide inclusive na seriedade do trabalho e pessoal do professor. Muito disso, segundo a autora, tem relação com os cursos de formação de professores e com a falta de discussão sobre o que é significativo para as aprendizagens. As avaliações mediadas exigem aprofundamento da teoria do conhecimento em História, por exemplo e uma organização pensada nos tipos de aula dadas a estes estudantes, adequando-as às discussões. Lembre-se que existem peculiaridades na construção das sequências didáticas, não se encontrando um formato definido pela Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT). Nesse sentido, o modelo correto é definido pela liberdade de cátedra e pela autonomia pedagógica do professor. Contudo, deve-se cumprir quatro etapas: apresentação do tema, desenvolvimento do processo, finalização e avaliação.

Destacam-se duas questões essenciais sobre as aprendizagens: a primeira se relaciona à capacidade das sequências de tornar as aprendizagens mais significativas, e a segunda se vincula à habilidade de os professores considerarem a diversidade. A aprendizagem é apresentada como uma construção pessoal, realizada com a ajuda de outras pessoas, envolvendo interesse, disponibilidade, conhecimentos prévios e experiência do aprendiz. Foi preciso, portanto, uma forma de detectar essa aprendizagem de acordo com os objetivos dados àquela etapa do Circuito de Ciências e observando então a zona de desenvolvimento proximal, ou um objetivo de aprendizagem que desse ao estudante autoridade e segurança para falar sobre o assunto de forma racionalizada. A zona de desenvolvimento proximal foi introduzida como parte de uma análise geral do desenvolvimento infantil. Não se trata de um conceito principal ou central na teoria

de Vygotsky (2010) sobre o desenvolvimento infantil, antes, seu papel é evidenciar a importância de um lugar e momento no processo de desenvolvimento da criança. Para compreender esse papel é preciso considerar a perspectiva teórica em que ele aparece, ou seja, é preciso compreender o que Vygotsky (2010, p. 664) pretendia dizer com o conceito de zona de desenvolvimento proximal em particular. A solução de problemas é o objetivo da aprendizagem, a qual deve promover um tipo de ruptura cognitiva naquilo que era desconhecido, de modo que a passe a ser minimamente conhecido. Não é logo aos 11 anos que se esperam desse estudante propostas, esperava-se tão somente que ele se posicionasse criticamente, assumindo a discussão como sendo dele também, como algo relativo à sua vida futura.

A questão da agenda da ONU 2030 foi percebida e discutida por esses estudantes, não como se esperaria deles no ensino médio ou superior. Aliás, diga-se de passagem, mesmo professores podem engasgar-se com temas tão espinhosos. Esperar algo fora daquilo que a vivência dos estudantes já lhes permitiu é querer demais, inclusive do próprio processo que o Circuito de Ciências em seu regulamento propõe para tal etapa. Diz o documento em sua introdução:

O Circuito de Ciências promove a participação de toda a comunidade escolar em projetos científico-pedagógicos de todas as áreas do conhecimento. Assim, socializa vivências interdisciplinares e/ou inovadoras realizadas pelos estudantes e docentes no âmbito das unidades escolares (UE), valoriza o trabalho pedagógico e fortalece o processo de ensino-aprendizagem, em consonância com o Currículo em Movimento do Distrito Federal e demais documentos norteadores das ações pedagógicas na SEEDF (Distrito Federal, 2023a).

O recém-publicado documento sobre as Transições Escolares (Distrito Federal, 2023b) confirma tal objetivo ao propor que o adulto, neste caso o professor, desperte a curiosidade pelo tema e que se crie uma relação de ensino-aprendizagem entre adultos e crianças que é essencial porque os adultos são os representantes da cultura na aquisição de linguagem, principal elemento da aprendizagem para o autor. E a ciência nesse sentido é uma cultura que possui termos próprios e um linguajar específico. Os adultos proporcionam instrumentos culturais que expandem as habilidades naturais e reestruturam as funções mentais daqueles sob a sua influência. O envolvimento dos adultos na aquisição da linguagem pela criança e sua apropriação cultural, especialmente da língua, introduz uma interação crucial, não apenas social, mas também com os produtos culturais, muitas vezes manifestando-se como interação sociocultural. Dessa forma o estudante aprende, mas também ensina ao professor mediante a sua apreensão do objeto.

Conclusão

Segundo Chaiklin (2003), a interação entre desenvolvimento e aprendizagem se reflete especialmente na aquisição da linguagem. Sugere que a aprendizagem proporciona instrumentos culturais que expandem as capacidades naturais e reestruturam as funções mentais do indivíduo. Tais concepções entendem que os diversos aspectos que impulsionam o desenvolvimento humano fundamentam-se na interação entre o indivíduo, o meio ambiente e as pessoas com as quais convive. Essa interação é sempre mediada por sistemas simbólicos que se desenvolvem em um processo histórico e cultural. É por meio das relações sociais que o ser humano age sobre seu contexto, recriando-o mentalmente e gerando novas condições para o seu desenvolvimento, em uma relação dialética (Chaiklin, 2023). Para superar as dificuldades do processo de ensino-aprendizagem foi preciso organizar uma forma de diagnóstico. Com esses estudantes nos pareceu mais prudente trabalhar com fatos históricos, em sequências didáticas, para que mais tarde, em sua caminhada pelo campo da aprendizagem da história como conteúdo escolar, mais aspectos possam ser explorados. A materialização da discussão foi recolhida, por exemplo, em um Diário de Bordo, importante elemento que une aprendizagens em processo e consolidação de elementos autobiográficos. As experiências durante o desenvolvimento dos anos iniciais do ensino fundamental visavam ampliar as habilidades de oralidade, percepção, compreensão e representação. E principalmente análise crítica do assunto. Os alunos foram expostos a diversas situações que abrangem conceitos científicos sobre os objetivos da agenda 2030 e do que fazer no evento científico. Ao se incentivarem observações, análises, argumentações e descobertas, foi possível perceber a aprendizagem de tal modo que os estudantes se classificaram, o que nos leva à discussão de que a metodologia utilizada foi bem sucedida.

Uma série de desafios e propostas para a educação, especialmente no ensino de ciências e cidadania, puderam ser interpretados à luz da teoria sociocultural de Vygotsky. Sua abordagem destaca a importância da interação social, da mediação pedagógica e do contexto cultural no processo de aprendizagem, oferecendo *insights*

valiosos para repensar práticas educativas excludentes ou descontextualizadas. Primeiramente, a aprendizagem como processo social e mediado na perspectiva de Vygotsky, enfatizando-se que o conhecimento não é adquirido de forma isolada, mas por meio da interação com outros indivíduos e com instrumentos culturais. Daí a importância do Circuito de Ciências como um espaço que rompe com a centralidade da sala de aula tradicional, promovendo uma aprendizagem colaborativa entre estudantes, professores e comunidade. Essa dinâmica reflete o conceito de zona de desenvolvimento proximal (ZDP), em que os alunos avançam em sua compreensão com o apoio de parceiros mais experientes. Além disso, a defesa de metodologias ativas como os debates, a interdisciplinaridade dos conteúdos e as feiras científicas.

Quanto à utilização da linguagem e do diálogo como ferramentas de aprendizagem, Rüsen (1993) e Vieira (2020) ressaltam a necessidade de ensinar História e Ciência de forma dialógica, permitindo que os alunos questionem, construam hipóteses e relacionem o conhecimento com suas vivências. Essa perspectiva coloca em sintonia o que preconiza Vygotsky. Para ele a linguagem é fundamental na construção do pensamento. Quando os estudantes são incentivados a debater temas como sustentabilidade ou justiça social, eles não apenas assimilam informações, mas internalizam e explicam a outros conceitos de maneira crítica, atribuindo-lhes significado pessoal e social. Propostas como Agenda 2030, abraçada pelo Circuito de Ciências em sua 12ª edição, exemplificam como temas globais podem ser trazidos para a realidade local, permitindo que os alunos vejam a ciência não como algo abstrato, mas como uma ferramenta para transformar seu entorno. Se buscamos uma forma de educar que seja transformadora, é preciso que sejam feitas reflexões no sentido de trabalhar de forma interdisciplinar envolvendo ciências biológicas e humanas, de forma a criar uma sinergia que resulte em cidadania, que possa ser interativa e também colaborativa, que não esqueça as individualidades históricas dos estudantes e de seus locais de residência ou até de suas unidades escolares. O Circuito de Ciências demonstra que, quando a educação rompe com paradigmas tradicionais e se abre à diversidade de vozes e saberes, ela se torna um instrumento poderoso para a transformação social.

Referências

- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular.** Disponível em <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 29 set. 2023.
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História:** fundamentos e métodos. 3ª ed. São Paulo: Cortez. 2009.
- CHAIKLIN, Seth. The zone of proximal development in Vygotsky's analysis of learning and instruction. In: KOZULIN, A., GINDIS, B., AGEYEV, V. S., & MILLER, S.M. (orgs.),
- Vygotsky's educational theory in cultural context.** Cambridge: Cambridge University Press, 2003.

- FIGUEROA, Silvia. Ciência e tecnologia. In: PINSKY, Carla Bassanezi (org.). **Novos temas para as aulas de história**. São Paulo: Contexto, 2010.
- DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. **Regulamento do 1º Circuito de Ciências das Escolas Públicas**. Brasília, 2011.
- DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. **Regulamento do 12º Circuito de Ciências das Escolas Públicas**. Brasília, 2023a.
- DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. **Curriculum em Movimento do Distrito Federal**. Brasília, 2020.
- DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. **Caderno de transição escolar trajetórias na educação básica do Distrito Federal**. Brasília, 2023b.
- FRANCO, José Luiz de Andrade; SCHITTINI, Gilberto de Menezes; BRAZ, Vivian da Silva. Historia da conservação da natureza e das áreas protegidas: panorama geral. **Historiæ**, Rio Grande, v. 6, n. 2, 233-270, 2015.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. Contexto e sentido ontológico, epistemológico e político da inversão da relação educação e trabalho para trabalho e educação. **Revista Contemporânea de Educação**, v. 10, n. 20, jul./dez, 2015.
- GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.
- HOFFMAN, Jussara. **Avaliação Mediadora**. Uma prática e construção da pré-escola à universidade. 32. ed. Porto Alegre: Mediação, 2012.
- LATOUR, Bruno. **Ciência em ação**: como seguir cientistas e engenheiros sociedade afora. Tradução de Ivone C. Benedetti. São Paulo: UNESP, 2000.
- LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 5ª ed. São Paulo: Atlas, 2003.
- MCCORMICK, John. **Rumo ao Paraíso**: a história do movimento ambientalista. Tradução de Marco Antonio Esteves da Rocha e Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1992.
- MORAN, José. Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda. In: BACICH, L;
- MORAN, José. (org.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora**: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018, p. 2-25.
- ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Objetivos do desenvolvimento sustentável**. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/pos2015/agenda2030/>. Acesso em: 29 set. 2023.
- SCHMIDT, Maria Auxiliadora; CAINELLI, Marlene. **Ensinar História**. São Paulo: Scipione, 2009.
- VIEIRA, Andrea Mara Ribeiro da Silva. **Natureza da ciência e a educação científica compreendendo a dimensão histórica e o papel da historicidade**. 2020. 315 p. Tese de Doutorado. Brasília: 2020.
- VYGOTSKY, Lev Semionovich. **Coleção Educadores**. Tradução de José Eustáquio Romão. Organização de Edgar Pereira Coelho. Recife: Editora Massangana, 2010.
- ZABALA, Antoni. **A prática educativa**: como ensinar. Tradução de Ernani F. da F. Rosa. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

Perspectivas e práticas da educação ambiental no contexto escolar brasileiro

Perspectives and practices of environmental education in the Brazilian school context

 Talita Mendes Lins Martins *

Recebido em: 11 jul/ 2024.
Aprovado em: 7 maio 2025.

Resumo: Este artigo examina a evolução da Educação Ambiental (EA) nas escolas públicas brasileiras, destacando a influência da Política Nacional de Educação Ambiental e da legislação subsequente. Através de uma revisão bibliográfica e uma análise documental, o estudo analisa como a EA é integrada nos currículos escolares, identificando-se padrões de implementação, desafios enfrentados e sucessos alcançados. Os resultados revelam uma adesão variável às práticas de EA, com avanços significativos na conscientização e no engajamento dos alunos, mas, também, barreiras persistentes relacionadas à capacitação docente e à integração curricular. O estudo sugere que uma maior coordenação entre políticas públicas e práticas escolares poderia fortalecer a implementação da EA, recomendando-se estratégias para uma incorporação mais efetiva da educação ambiental nos sistemas educacionais estaduais e nacionais.

Palavras-chave: Educação Ambiental. Escolas Públicas. Sustentabilidade. Conscientização Ambiental.

Abstract: This article examines the evolution of Environmental Education (EE) in Brazilian public schools, highlighting the influence of the National Environmental Education Policy and subsequent legislation. Through a bibliographic review and documentary analysis, the study analyzes how EE is integrated into school curricula, identifying implementation patterns, challenges faced, and successes achieved. The results reveal a variable adherence to EE practices, with significant advances in student awareness and engagement but also persistent barriers related to teacher training and curriculum integration. The study suggests that greater coordination between public policies and school practices could strengthen the implementation of EE, recommending strategies for more effective incorporation of environmental education into state and national education systems.

Keywords: Environmental Education. Public Schools. Sustainability. Environmental Awareness.

* Mestranda no Programa de Pós-Graduação do Mestrado Profissional em Rede Nacional para o Ensino das Ciências Ambientais (PROFCIAMB) do Centro de Desenvolvimento Sustentável (CDS) da Universidade de Brasília (UnB). Contato: talitalins5@gmail.com

Introdução

A partir da década de 1970, os conceitos de “meio ambiente” e “natureza” passaram a ser vistos não apenas como componentes do ambiente natural, mas também como símbolos das complexas interações entre seres humanos e o mundo ao redor. Esse enriquecimento conceitual impulsionou um aumento significativo na conscientização e no interesse pelas questões ambientais, o que levou ao desenvolvimento de uma variedade de estudos e iniciativas dedicadas à proteção e à preservação do meio ambiente.

Iniciativas significativas começaram a emergir em 1990, quando a sociedade civil, impulsionada pelo Fundo Nacional do Meio Ambiente (FNMA), estabelecido pela Lei nº 7.797 de 10 de julho de 1989, começou a promover ativamente a Educação Ambiental (EA). A importância dessa educação foi reconhecida oficialmente em 1991, durante os preparativos para a Conferência das Nações Unidas sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento (Rio-92), posicionando-a como um pilar fundamental da política ambiental brasileira.

A EA foi, então, institucionalizada por meio da criação de dois órgãos governamentais: o Grupo de Trabalho de Educação Ambiental no Ministério da Educação, transformado em 1993 na Coordenação Geral de Educação Ambiental (COEA/MEC), e a Divisão de Educação Ambiental no Instituto Brasileiro de Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis (IBAMA). Essa estrutura facilitou a integração da educação ambiental no Sistema Nacional de Meio Ambiente (SISNAMA).

Com a criação do Ministério do Meio Ambiente (MMA) em 1992, foram estabelecidos Núcleos de Educação Ambiental em todas as superintendências estaduais do IBAMA, o que promoveu ações educativas no processo de gestão ambiental em nível estadual. Adicionalmente, a implementação de sistemas de gestão ambiental, conforme às normas da série ISO 14000, refletiu um compromisso crescente com a conscientização e a proteção do meio ambiente.

Para Veiga (2005), os maiores avanços da EA se deram a partir da década de 1990, como o Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global (1992) e a Carta da Terra (1992), que resultaram na criação de leis como a Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA, Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999), regulamentada pelo Decreto nº 4.281, de 25 de junho de 2002. A partir desse momento, leis que ratificavam a EA avançaram, como a Política Nacional de Recursos Hídricos (Lei nº 9.433, de 8 de janeiro de 1997), o Sistema Nacional de Unidades de Conservação (Lei nº 9.985, de 18 de julho de 2000), a Política Nacional de Resíduos Sólidos (Lei nº 12.305, de 2 de agosto de 2010) e a Política Nacional sobre Mudança do Clima (Lei nº 12.187, de 29 de dezembro de 2009).

A legislação brasileira tem enfatizado crescentemente a EA como um pilar crucial para o desenvolvimento sustentável e a formação cidadã.

A Constituição Federal de 1988, em seu artigo 225, prevê e assegura o direito de todos ao meio ambiente ecologicamente equilibrado, por ser um bem de uso comum do povo e essencial à sadia qualidade de vida. Ela atribui ao Estado o dever de promover a EA em todos os níveis de ensino e a conscientização pública para a preservação do meio ambiente.

Esse conjunto de legislações não apenas define a estrutura regulatória da EA, mas, também, incentiva a adoção de práticas que integram os princípios da sustentabilidade nas atividades cotidianas das escolas. Ao fornecer um ambiente de aprendizagem que promove o respeito pelo meio ambiente, essas regulamentações ajudam a formar cidadãos mais conscientes e responsáveis, preparados para enfrentar os desafios ambientais contemporâneos.

À medida que o Brasil e o mundo enfrentam desafios ambientais crescentes, a EA emerge como uma ferramenta crucial para cultivar uma consciência ecológica entre as gerações mais jovens. Nesse contexto, este artigo visa explorar as perspectivas e práticas da EA dentro das escolas públicas brasileiras, analisando como esse componente educativo é integrado ao currículo e quais impactos ele busca alcançar.

Sob a luz de legislações como a Política Nacional de Educação Ambiental, examinamos a forma como a Educação Ambiental vem sendo incorporada nas instituições de ensino superior (IES), considerando que, na educação básica, a EA não é tratada como disciplina específica, mas como tema transversal a ser abordado de forma interdisciplinar.

Através de uma revisão detalhada da literatura acadêmica, este estudo destaca tanto as estratégias bem-sucedidas quanto as barreiras persistentes que moldam as práticas de EA nas escolas públicas brasileiras, proporcionando uma compreensão mais profunda das dinâmicas atuais e oferecendo recomendações para futuras iniciativas.

Com base nessa análise, o objetivo geral do artigo é investigar a presença da EA nas escolas públicas do Estado brasileiro, utilizando artigos publicados que relatam a inserção da temática ambiental no contexto educacional. Em termos específicos, buscamos diagnosticar o desenvolvimento da EA nas escolas por meio de trabalhos acadêmicos e documentos oficiais, caracterizar os indicadores da EA formal e correlacionar os dados encontrados com o que está disposto em lei e com o cenário atual.

Metodologia

Este estudo é caracterizado como uma revisão bibliográfica, que, conforme Lakatos e Marconi (2003, p. 51), envolve uma “síntese referente ao trabalho e aos

dados pertinentes ao tema, organizados dentro de uma sequência lógica". Esse método permite uma compreensão abrangente e integrada das teorias e das práticas existentes, que são cruciais para avaliar o estado atual da EA nas escolas públicas brasileiras.

Além disso, empregamos a análise documental como uma ferramenta complementar para levantar e examinar dados qualitativos. Segundo Lüdke e André (1986, p. 38), a análise documental "pode constituir-se numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema.". Essa abordagem é particularmente útil para explorar profundamente como as políticas e as práticas de EA são implementadas nas escolas, identificando-se nuances e detalhes que podem ser omitidos em pesquisas quantitativas.

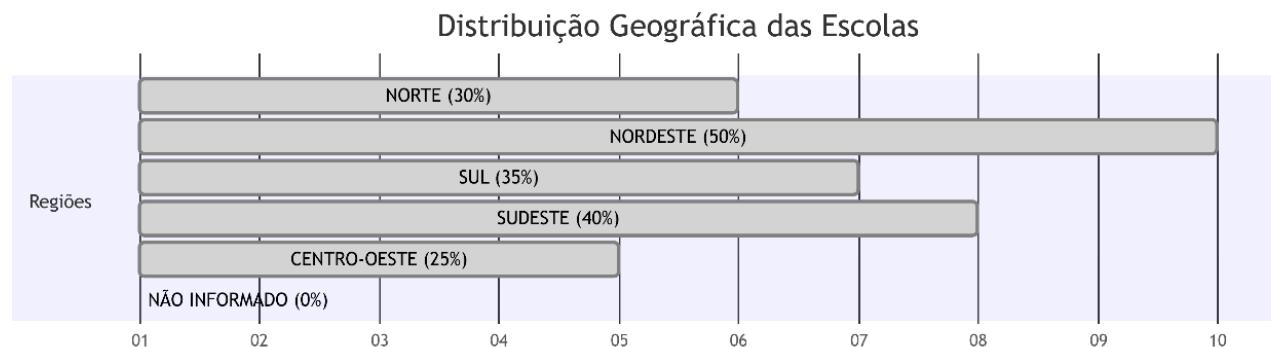
Neste estudo, conduzimos uma análise detalhada da literatura publicada que aborda a integração entre 2016 e 2023 da temática ambiental nos currículos e com as práticas educacionais. O objetivo é identificar padrões de implementação, desafios enfrentados e sucessos obtidos, o que irá contribuir, assim, para uma compreensão mais profunda de como a EA está sendo cultivada dentro do ambiente escolar. Essa análise permite compilar e sintetizar as melhores práticas e os principais obstáculos encontrados no campo.

Realizamos uma busca sistemática na plataforma *Google Scholar*, utilizando as palavras-chave "educação ambiental" e "práticas de educação ambiental nas escolas". Essa busca resultou na seleção de 50 publicações relevantes para o período de 2016 a 2023. Desse total, 20 publicações, incluindo artigos acadêmicos e documentos oficiais, foram escolhidas para análise mais aprofundada.

Para a análise, desenvolvemos uma ficha padronizada usando o *Google Forms*, que incluiu seis dimensões: região, tipos de escola, nível de escolaridade, estratégias da EA praticadas na escola formal e informal, área temática mais desenvolvida nas escolas e dificuldades apontadas.

Utilizamos o *Google Forms* para coletar as respostas, que foram automaticamente tabuladas em uma planilha. Essa ferramenta nos permitiu calcular a frequência dos temas abordados de maneira eficiente.

Gráfico 1 – Distribuição geográfica das escolas que participaram do estudo, por região



Fonte: Elaborado pela autora a partir dos artigos analisados, 2024.

Durante a análise, identificamos que alguns indicadores apresentaram duplicação. Para lidar com isso, revisamos manualmente os dados duplicados, consolidando as respostas múltiplas em categorias específicas para cada dimensão.

A metodologia permitiu uma análise detalhada das tendências e dos padrões na EA. Utilizamos técnicas estatísticas básicas para verificar a frequência dos temas e identificar padrões recorrentes.

Essa metodologia foi projetada para ser replicável. Qualquer pesquisador que queira repetir este estudo poderá usar a mesma ficha padronizada do *Google Forms*, seguindo os critérios e as categorias detalhados anteriormente. A tabulação automática dos dados na planilha garante consistência nos resultados e facilita a análise posterior. Além disso, a revisão manual dos dados duplicados é uma etapa crítica que deve ser seguida para assegurar a precisão dos resultados.

Resultados

A análise regional permite identificar padrões específicos de implementação das práticas da EA, assim como as variações existentes entre diferentes contextos estaduais. A compreensão dessas distribuições é fundamental para reconhecer as disparidades e potenciais áreas de foco para futuras intervenções e políticas públicas. Essa visualização destaca as áreas com maior e menor incidência de práticas da EA, conforme reportado nas publicações analisadas.

A apresentação dos dados em formato gráfico facilita a visualização dos contrastes e as convergências nas abordagens educacionais ambientais em todo o território nacional. O Gráfico 1 ilustra a distribuição geográfica das escolas que participaram do estudo, categorizadas por região, permite uma análise mais clara da dispersão regional das práticas da EA, destacando onde essas iniciativas são mais prevalentes, e identificando possíveis lacunas regionais. Através dessa distribuição, é possível observar tendências e padrões específicos que podem ser fundamentais para o desenvolvimento de políticas públicas mais direcionadas e eficazes.

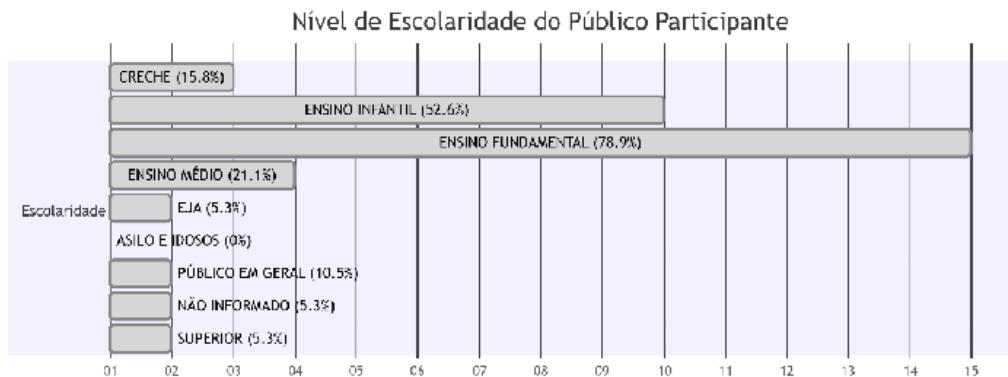
O Gráfico 2 demonstra que a maior parte das práticas da EA concentra-se em escolas públicas de ensino infantil e ensino fundamental. Essa tendência ressalta a importância dessas primeiras etapas educacionais como períodos críticos para a adaptação e a inserção de novos hábitos e costumes relacionados ao meio ambiente. O foco nas escolas de ensino infantil e ensino fundamental é estratégico, pois permite que conceitos de sustentabilidade e responsabilidade ambiental sejam introduzidos desde cedo na jornada educacional das crianças. Essa abordagem precoce pode ser decisiva para formar cidadãos mais conscientes e engajados com questões ambientais ao longo de suas vidas.

O Gráfico 3 destaca que as “estratégias formais” representam a principal forma de inserção da EA no cotidiano das escolas brasileiras. Entre essas, a modalidade de “projetos” emergiu como a mais prevalente, sugerindo uma preferência dos educadores por integrar temas ambientais durante datas comemorativas e outros eventos escolares. Essa abordagem não apenas facilita a contextualização dos conteúdos ambientais, mas também amplia o engajamento dos alunos através de atividades práticas.

Além disso, o gráfico mostra um aumento significativo no uso de práticas pedagógicas diversificadas, como atividades em sala, que incluem jogos, música e teatro, aplicadas de maneira interdisciplinar. Essas metodologias refletem não apenas um esforço para superar desafios relacionados à qualificação técnica dos educadores e à disponibilidade de material didático adequado, mas também os esforços e a criatividade dos educadores na sensibilização de seus estudantes para a temática ambiental.

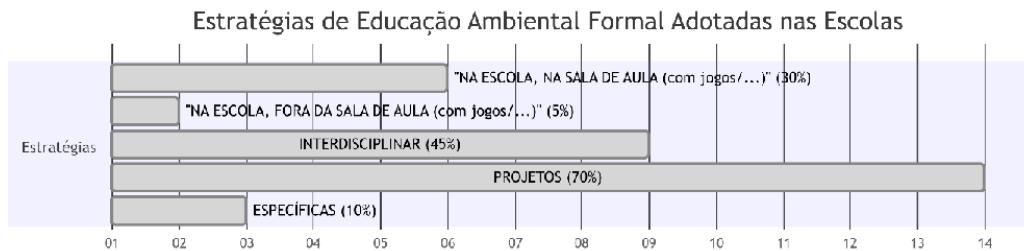
Essas práticas são frequentemente implementadas por professores que demonstram elevado comprometimento com a escola e com seus estudantes, buscando transformar a realidade apesar das limitações estruturais. No entanto, a adesão a essas práticas não pode ser reduzida a características pessoais ou geracionais dos docentes.

Gráfico 2 – Nível de escolaridade do público que participou do estudo EA nas escolas de todas as regiões



Fonte: Elaborado pela autora a partir dos artigos analisados, 2024.

Gráfico 3 – Estratégias da EA formal (EF) adotadas nas escolas



Fonte: Elaborado pela autora a partir dos artigos analisados, 2024.

Como afirma Layrargues e Lima (2014), o campo da EA é composto por uma multiplicidade de posições pedagógicas, epistemológicas e políticas, o que reflete a diversidade de valores, experiências e interpretações da realidade presentes entre os atores envolvidos. Assim, eventuais resistências ou adesões às inovações devem ser compreendidas dentro dessa complexa dinâmica interna, e não atribuídas a uma divisão simplista entre professores mais jovens ou antigos.

Eles também afirmam que “a pluralidade de propostas conceituais revela a diversidade interna do campo, que na fase fundacional da Educação Ambiental ainda não podia ser percebida” (Layrargues; Lima, 2014, p. 27). Isso reforça a importância de metodologias pedagógicas diversificadas que engajem os alunos de maneiras novas e criativas.

O Gráfico 4 ilustra as estratégias informais da EA mais comumente reportadas nas publicações analisadas. Estratégias como visitas a unidades de conservação, centros de visitação e espaços verdes, como praças, parques e jardins botânicos, destacam-se como as práticas mais prevalentes. Essas atividades permitem que os alunos interajam diretamente com o ambiente natural, o que proporciona uma aprendizagem sensível e experiential que é frequentemente mais atraente e impactante.

Curiosamente, a colaboração com ONGs, empresas privadas e universidades nas práticas da EA informal foi relativamente rara, o que sugere uma área potencial para maior envolvimento e parceria. De acordo com Roube (2016), as estratégias informais são preferidas pelos alunos

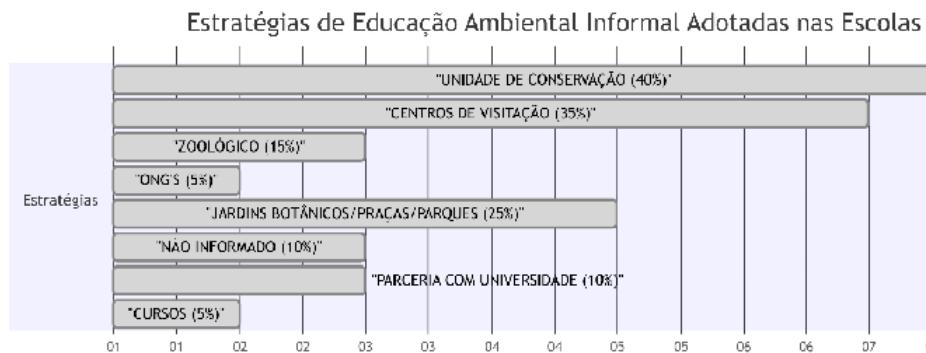
e tendem a resultar em maior engajamento e eficácia no aprendizado. Esse fenômeno pode ser atribuído à natureza prática e vivencial dessas atividades, que facilitam uma conexão mais profunda com os conteúdos ambientais e incentivam uma participação ativa dos estudantes.

Essas descobertas apontam para a importância de incorporar métodos de ensino fora do ambiente convencional da sala de aula, explorando recursos naturais e culturais locais como ferramentas pedagógicas vitais para a EA.

O Gráfico 5 destaca as áreas temáticas mais desenvolvidas na EA dentro das escolas. Observa-se que o tema “reciclagem” é o mais frequentemente abordado, seguido por “compostagem” e “trilhas ecológicas”. Esse padrão sugere uma continuidade com tendências históricas, em que a reciclagem frequentemente domina os programas da EA devido à sua aplicabilidade prática e à facilidade de integração aos currículos escolares.

No entanto, a predominância da reciclagem também pode refletir uma falta de preparo técnico mais amplo ou uma falta de incentivo, investimentos e iniciativas governamentais na implementação de ações mais elaboradas e de maior alcance nas instituições públicas de ensino, o que limita a capacidade das escolas de explorar temas ambientais mais complexos. Essa situação contribui para uma certa estagnação na evolução das percepções e dos comportamentos em relação a questões ambientais mais amplas, como a sustentabilidade e a conservação da biodiversidade. A análise sugere a necessidade de uma formação mais robusta para os educadores, bem como maior direcionamento, intencionalidade e ação política a partir dos órgãos governamentais gestores, assim como o desenvolvimento de recursos didáticos atualizados qualitativa e quantitativamente, que abordem uma diversidade nos tópicos ambientais, o que incentiva uma compreensão mais holística, crítica e socialmente integrada ao meio ambiente.

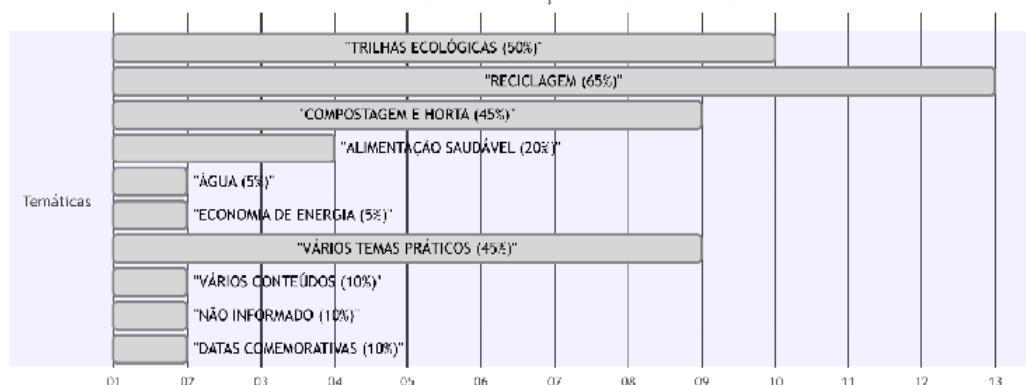
Gráfico 4 – Estratégias da EA informal adotadas nas escolas



Fonte: Elaborado pela autora a partir dos artigos analisados, 2024.

Gráfico 5 – Áreas temáticas mais desenvolvidas na EA dentro das escolas

Área Temática de Educação Ambiental nas Escolas



Fonte: Elaborado pela autora a partir dos artigos analisados, 2024.

Conforme o Gráfico 6, os principais objetivos da EA nas escolas incluem a conscientização de alunos e comunidades para a plena cidadania e a sensibilização para o convívio harmonioso com a natureza. No entanto, a implementação efetiva desses objetivos enfrenta obstáculos significativos. As dificuldades mais citadas pelos educadores são a falta de qualificação adequada, que persiste ao longo dos anos, seguida pela ausência da temática ambiental nos currículos escolares oficiais. Apesar das diretrizes nacionais estabelecidas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) incorporarem a EA como um componente essencial para o desenvolvimento de competências e valores relacionados à sustentabilidade, à consciência ecológica e ao cuidado com o meio ambiente, a comunicação deficiente entre a comunidade escolar e o ambiente externo continua sendo um desafio.

A corrente crítica da EA na academia argumenta que a ausência de uma abordagem politicamente engajada e transformadora contribui para essa lacuna. Lima (2015, p. 33) observa que “inserir a Educação Ambiental neste contexto requer envolvimento dos docentes para que estas ações na prática pedagógica não se apresentem com valores conservadores e embasados em armadilhas paradigmáticas”. Esses desafios ressaltam a necessidade crítica de integrar a EA de

maneira mais profunda e sistemática nos currículos, além de melhorar a capacitação dos professores para lidar com esses temas.

A EA Crítica destaca que a superação dessas barreiras requer um projeto político que vá além da simples inclusão curricular, abordando também as relações de poder e as desigualdades sociais que permeiam a educação (LIMA, 2015). Além disso, é essencial fortalecer os canais de comunicação entre as escolas e as comunidades locais, a fim de promover uma abordagem mais colaborativa e eficaz na EA, o que poderá potencializar o impacto positivo dessas iniciativas.

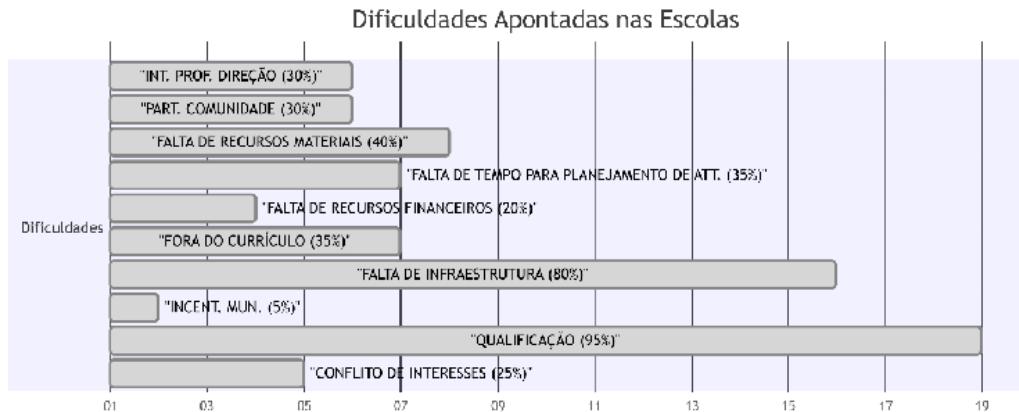
A análise comprehensiva dos gráficos apresentados neste estudo revela *insights* significativos sobre a implementação e o impacto das práticas da EA nas escolas públicas brasileiras. Os gráficos ilustram a predominância de temas como reciclagem e compostagem, bem como a ênfase inicial em estratégias formais e informais, que incluem visitas a espaços naturais e a participação em eventos ambientais.

É notável que as estratégias formais, como mostrado no Gráfico 3, ainda dominam as práticas escolares, embora exista uma crescente diversificação nas atividades oferecidas. No entanto, os Gráficos 4 e 5 destacam a popularidade das estratégias informais, que parecem ser particularmente eficazes em envolver os alunos, o que sugere uma área potencial para expansão futura.

Apesar dos avanços, os desafios persistem, como evidenciado no Gráfico 6. A falta de qualificação dos educadores, a insuficiência de integração curricular da EA e as falhas na comunicação entre escolas e comunidades são barreiras significativas que limitam a eficácia das iniciativas de EA. Lima (2015, p. 45) destaca que “a formação continuada precisa ser um dos pré-requisitos básicos para a transformação do professor, pois é por meio do estudo, da pesquisa, da reflexão, do constante contato com novas concepções, proporcionados pelos programas de formação contínua, que é possível a mudança”.

Além disso, a EA crítica é essencial para abordar essas dificuldades, de forma a promover “uma transformação profunda que vai além das práticas conservadoras e fragmentadas, frequentemente encontradas nas escolas” (Lima 2015, p. 30).

Gráfico 6 – Dificuldades apontadas nas escolas



Fonte: Elaborado pela autora a partir dos artigos analisados, 2024.

Ademais, a falta de interesse dos órgãos e representantes do poder público em educar a maior parcela da população brasileira perpetua as desigualdades educacional e ambiental. Conforme Lima (2015), há uma necessidade urgente de políticas públicas que realmente apoiem a formação robusta de professores e a integração significativa da EA nos currículos escolares. Loureiro (2003, p. 38) enfatiza que “para superar o pragmatismo tecnicista e reducionista, é necessário inserir espaços de discussão e implementação de práticas pedagógicas transformadoras”.

Essas questões apontam para a necessidade urgente de uma formação robusta para os professores, que vá além das instituições engessadas e sem iniciativas. A implementação de práticas inovadoras e críticas é fundamental para enfrentar esses desafios.

Considerações finais

Apesar dos avanços nas políticas públicas de EA no Brasil, a implementação dessas políticas muitas vezes falha em traduzir-se em ações práticas eficazes, o que reflete uma dicotomia entre teoria e prática. Essa falha pode ser atribuída, em parte, às limitações impostas pelo contexto neoliberal, que influencia tanto as políticas quanto as práticas da Educação Ambiental.

Stahelin, Accioly e Sánchez (2015) observam que as estruturas programáticas frequentemente reforçam um modelo de produção capitalista, com impactos ambientais significativos e relações de classe desiguais, mesmo quando a retórica das políticas é crítica e transformadora.

Além disso, a falta de infraestrutura adequada para análise e aprovação de projetos de EA nas escolas revela uma lacuna na gestão e na articulação desses programas. A ausência de um banco de dados nacional sobre EA dificulta a avaliação e o monitoramento sistemático das políticas implementadas, o que é crucial para ajustar estratégias e melhorar a eficácia na gestão ambiental educacional (Novicki; Souza, 2010).

Loureiro (2003) argumenta que a EA deve ser concebida como uma prática educativa crítica e transformadora, não apenas voltada para a reciclagem e coleta seletiva de lixo, mas abordando a complexidade das relações produção-consumo-cultura. Também destaca que programas de EA muitas vezes caem na armadilha de focar em problemas ambientais superficiais sem enfrentar as causas estruturais subjacentes, como a lógica do consumismo e do produtivismo.

Por outro lado, Lima (2015) enfatiza a importância de uma formação contínua que vá além do tecnicismo, defendendo a necessidade de uma EA que promova a transformação social e a participação cidadã. Assim, sugere que a EA deve ser entendida como um processo de construção coletiva de conhecimento, mediado pelo diálogo e pela prática reflexiva.

A abordagem crítica proposta por esses autores sugere que a superação dos desafios na EA requer um projeto político que vá além da inclusão curricular, abordando as relações de poder e desigualdades sociais que permeiam a educação e a sociedade.

Essas questões apontam para a necessidade urgente de políticas que promovam não apenas a formação robusta dos professores, mas, também, a integração orgânica da EA nas práticas escolares diárias, de forma que se torne uma ferramenta de emancipação social e transformação cultural. É essencial fortalecer os canais de comunicação entre as escolas e as comunidades locais para promover uma abordagem mais colaborativa e eficaz na EA, de forma a potencializar o impacto positivo dessas iniciativas. ■

Agradecimentos

Gostaria de expressar meus sinceros agradecimentos a todos que contribuíram para a realização deste artigo. Primeiramente, agradeço aos participantes da população estudada e, em especial, também, às diversas bibliotecas e ao *Google Scholar*, que forneceram os recursos necessários para a compreensão ampla do tema abordado, cuja colaboração foi fundamental para a obtenção dos dados essenciais para esse estudo.

Referências

- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao compilado.htm. Acesso em: 31 dez. 2023.
- BRASIL. Lei nº 6.938, de 31 de agosto de 1981. **Política Nacional do Meio Ambiente**. Brasília, 1981. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L6938.htm. Acesso em: 31 dez. 2023.
- BRASIL. Lei nº 7.797, de 10 de julho de 1989. **Fundo Nacional de Meio Ambiente**. Brasília, 1989. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L7797.htm. Acesso em: 31 out. 2023.
- BRASIL. Lei nº 9.433, de 8 de janeiro de 1997. **Política Nacional de Recursos Hídricos**. Brasília, 1997. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9433.htm. Acesso em: 1º nov. 2023.
- BRASIL. Lei nº 12.305, de 2 de agosto de 2010. **Política Nacional de Resíduos Sólidos**. Brasília, 2010. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Lei/L12305.htm. Acesso em: 2 dez. 2023.
- BRASIL. Lei nº 12.187, de 29 de dezembro de 2009. **Política Nacional sobre Mudança do Clima**. Brasília, 2009. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Lei/L12187.htm. Acesso em: 2 nov. 2023.
- BRASIL. Ministério do Meio Ambiente. **Fontes de financiamento para educação ambiental**. Brasília, 2017.
- BRASIL. **Lei n. 9.795, de 27 de abril de 1999**. Educação ambiental. Regulamentada pelo Decreto nº 4.281 de 25 de junho de 2002. Brasília, 2002. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2002/D4281.htm. Acesso em: 31 dez. 2023.
- CORREIA, Beatriz. **Programa escolas sustentáveis:** avaliação por indicadores de monitoramento da sustentabilidade socioambiental de quatro escolas públicas de Sobradinho-DF. Trabalho de Conclusão de Curso em Gestão Ambiental – Universidade de Brasília, Planaltina, 2017.
- GILDO, Rafael de Almeida Santana; GAMA, José Aparecido da Silva; SANTOS, Eliane Barbosa. Análise da inserção da educação ambiental nas escolas estaduais da região central da área de proteção ambiental costa dos Corais (AL). **Revbea**, São Paulo, v. 13, n. 4, p. 216-227, 2018.
- GONÇALVES, Cristina Maria Ribeiro. **A educação ambiental nas escolas como subsídio para o gerenciamento costeiro:** o caso de Maquine/RS. 2018 144f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018.

- JATOBÁ, Sérgio; CIDADE, Lucia; VARGAS, Gloria. Ecologismo, Ambientalismo e Ecologia Política: diferentes visões da sustentabilidade e do território. **Sociedade e Estado**. Brasília, v. 24, n. 1, p. 47-87, jan./abr., 2019.
- JUNIOR, Antonio Pereira; CAMPOS, Regilane Aparecida Silva. Análise comparativa das práticas ambientais utilizadas no ensino da educação ambiental em escolas públicas. **Maraba Revbea**, São Paulo, v. 13, n. 1, p. 364-386, 2018.
- LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Andrade Marina. **Fundamentos de metodologia científica**. 5^a ed., São Paulo: Atlas, 2003.
- LAYRARGUES, Philippe Pomier; LIMA, Gustavo Ferreira da Costa. As macrotendências político-pedagógicas da educação ambiental brasileira. **Ambiente & Sociedade**, v. XVII, n. 1, p. 23-40, jan./mar. 2014. DOI: 10.1590/1809-44220003500.
- LIMA, Gleice Prado. Educação ambiental crítica: da concepção à prática. **Revista Sergipana de Educação Ambiental**, v. 1, n. 2, p. 33-54, 2015.
- LOUREIRO, Carlos Frederico B. Premissas teóricas para uma educação ambiental transformadora. **Ambiente & Educação**. Rio Grande, v. 8, p. 37-54, 2003.
- LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo, EPU, 1986.
- NOVICKI, Victor; SOUZA, Donaldo. **Políticas públicas de educação ambiental e ações dos conselhos de meio ambiente no Brasil**: perspectivas e desafios. Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação, Rio de Janeiro, v. 18, n. 69, p. 711-736, out./dez. 2010. <https://doi.org/10.1590/S0104-40362010000400004>.
- PERES-COSTA, Williane Cristine; C.; TALAMONI, Ana Carolina Biscalquini; PINHEIRO, Marcelo Antonio Antonio 2018. Educação ambiental nas escolas de Ensino Fundamental do Município de São Vicente (SP): Cellula-mater da nacionalidade. Cap. 3: p. 74-99. In: Pinheiro, M. A. A. & Talamoni, A. C. B. (Org.). **Educação Ambiental sobre Manguezais**. São Vicente: UNESP, Instituto de Biociências, Campus do Litoral Paulista, 165 p.
- PIMENTEL, Douglas et al. **Oportunidades e desafios para implementar a educação ambiental nas áreas costeiras e marinhas protegidas brasileiras**. Educação Ambiental Costeira e Marinha, 2019. https://doi.org/10.1007/978-3-030-05138-9_7.
- SOUZA, Wesley; AGUIAR, Renata Gonçalves. Educação ambiental em duas escolas localizadas no entorno da reserva biológica do jaru – Amazônia Ocidental. **Revbea**, São Paulo, v. 13, n. 1, p.172-191, 2018.
- SOUZA, Carla Regina; BRITO, Mozar José de; CAPPELLE, Mônica Carvalho Alves; AMANCIO, Robson. Representações sociais sobre os sistemas de gestão ambiental: uma análise em agroindústrias do setor lácteo sul-mineiro. **Revista de Administração da UFLA**, v. 5, n. 1, pp. 34-48, 2003.
- STAHELIN, Nicolas; ACCIOLY, Inny; SÁNCHEZ, Celso. A promessa e o perigo do Estado em tempos neoliberais: implicações para o movimento crítico de educação ambiental no Brasil. **Pesquisa em Educação Ambiental**, v. 21, p. 433-446, 2015. <https://doi.org/10.1080/13504622.2014.994167>.
- REIS, Sebastiana Lindaura de Arruda; BELLINI, Marta. Representações sociais: teoria, procedimentos metodológicos e educação ambiental. **Acta Scientiarum. Human and Social Sciences Maringá**, v. 33, n. 2, p. 149-159, 2011.
- ROUBE, Gilliany da Silva. **Revisão bibliográfica sobre práticas para educação ambiental**. Trabalho de Conclusão de Curso (Monografia em Biologia). Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências Biológicas, Florianópolis, 2016.
- TOZONI-REIS, Marília de Freitas de Campos; CAMPOS, Luciana Maria Lunardi. Educação ambiental escolar, formação. **Educar em Revista**, Curitiba, Edição Especial n. 3/2018, p. 145-162. Editora UFPR, 2018.
- TRAJBER, Rachel; MENDONÇA, Patrícia Ramos. **Educação na diversidade**: o que fazem as escolas que dizem que fazem educação ambiental (Coleção Educação para Todos, Série Avaliação; n. 6, v. 23) – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília, 2007.
- VEIGA, Alinne. **Um retrato da presença da educação ambiental no ensino fundamental brasileiro**: o percurso de um processo acelerado de expansão. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2005.
- TRAJBER, Rachel; MOREIRA, Tereza (Coord.) **Escolas sustentáveis e Com-Vida**: processos formativos em educação ambiental. Ouro Preto-MG: UFOP, 2010.

A literatura na escola há de desaparecer? Caminhos para sua permanência no ensino básico

Will literature disappear in schools? Ways to ensure its permanence in primary education

 Pedro Henrique Elias de Albuquerque *

Recebido em: 14/jan./2025.
Aprovado em: 16/março/2025.

Resumo: Este artigo visa explorar a crise do ensino de literatura no contexto escolar brasileiro, por meio da análise das razões históricas e curriculares que levaram à sua desvalorização gradual. Com base em documentos oficiais, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), essa pesquisa critica a marginalização da literatura como um componente secundário dentro da disciplina de Língua Portuguesa. Argumenta-se que essa forma de pensar reduz o seu potencial enquanto disciplina, restringindo-a a objetivos técnicos e negligenciando sua essência artística e reflexiva. O artigo em questão propõe soluções práticas para uma tentativa de mudança desse cenário, visando incluir a centralidade da literatura no currículo e formar leitores críticos e sensíveis às questões contemporâneas que estão inclusas em suas realidades.

Palavras-chave: Literatura. Ensino básico. BNCC. Formação do leitor. Interdisciplinaridade.

Abstract: This article aims to explore the crisis of literature teaching in the Brazilian school context, through the analysis of the historical and curricular reasons that led to its gradual devaluation. Based on official documents, such as the National Common Curricular Base (BNCC) and the Law of Guidelines and Bases of Education (LDB), this research criticizes the marginalization of literature as a secondary component within the Portuguese Language discipline. It is argued that this way of thinking reduces its potential as a discipline, restricting it to technical objectives and neglecting its artistic and reflective essence. The article in question proposes practical solutions in an attempt to change this scenario, aiming to include the centrality of literature in the curriculum and to form critical readers who are sensitive to contemporary issues that are included in their realities.

Keywords: Literature. Basic education. BNCC. Reader training. Interdisciplinarity.

* Professor da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF). Doutorando e Mestre em Literatura pelo Programa de Pós-Graduação em Literatura (POSLIT) da Universidade de Brasília (UnB). Contato: pedrophea@gmail.com.

Introdução

O fim do ensino de latim nas escolas brasileiras se iniciou na década de 1940, prolongando-se, a duras penas, até 1961, ano em que foi promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Foi nesse momento que o latim, tal qual outras matérias até então obrigatórias, como a filosofia, passou à condição de disciplina optativa, representando, segundo Leite et al. (2014), o golpe definitivo para a perda de sua centralidade no ensino secundário, resultando gradualmente em seu desaparecimento das práticas escolares. Essa mudança possibilitou a reformulação dos conteúdos escolares, que considerou as disciplinas mais práticas e alinhadas com a vertente tecnicista como mais importantes, pois elas subsidiariam a base dos estudantes para o ingresso no mercado de trabalho. A partir deste momento, as ciências exatas começaram a receber uma hipervalorização, devido à necessidade de profissionais mais habilitados e também pelo pouco interesse do sistema dominante da época pela reflexão crítica. Dessa forma, o latim, que antes entrava nas grades horárias como objeto de estudo obrigatório, era escanteado cada vez mais, restando apenas para os interessados em línguas antigas e para os estudantes de humanidades do nível superior.

Nesse viés educacional, que valoriza cada vez mais o que é prático e aplicável, sempre pensando na formação laboral, a literatura, assim como outras ciências humanas, dá os mesmos sinais de crise do latim¹. Embora seja considerada um dos pilares da formação cultural e intelectual humana, ela não tem utilidade imediata, não constrói casas, não gera riquezas, e isso basta para que certos grupos argumentem a favor de seu desmonte. Em outras palavras, em um sistema capitalista com uma lógica neoliberal, o que não gera mão de obra e lucro, não precisa estar em voga. Assim, é possível afirmar, categoricamente, que há uma crise da literatura no ensino básico e cabe aos professores, mediadores do conhecimento, prover caminhos para sua permanência.

Considerando a questão norteadora *A literatura na escola há de desaparecer?*, este artigo visa explorar, por meio de uma revisão de literatura e da análise do cenário atual, não apenas os elementos que fomentam a crise do ensino de literatura, mas também pretende inspirar os profissionais da educação básica a reconsiderar seu valor essencial para a formação de uma sociedade mais crítica e reflexiva. Propondo caminhos viáveis para a sua recuperação e relevância, espera-se que o texto literário recupere seu *status* de elemento crucial na formação humana.

O desaparecimento mediado pela questão curricular

Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, Lei nº 9.394/1996, é determinado, em seu artigo 2º, que

a educação “tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando” (Brasil, 1996, s.p, grifos nossos), o que incide, também sua formação literária. A literatura é uma das partes integrantes de uma cultura, e a não promoção de sua existência compromete a formação crítica, cultural e identitária dos indivíduos. Seu ensino, e a consequente formação do leitor, possibilita o desenvolvimento integral do ser, permitindo-o a compreender-se como um cidadão ativo dentro de sua realidade.

É notável o esforço da LDB em trazer uma perspectiva cultural ampla para o estudante, mostrando diversos vieses que irão contribuir em sua formação. Mesmo que haja poucas menções à literatura, expressas nos seguintes artigos: 26-A, § 2º, que trata do estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena; 35-D, I, que estabelece a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do Ensino Médio; e 70, IX, que trata das despesas realizadas para a realização de objetivos básicos, a LDB possibilita que a literatura seja explorada como uma forma de valorização da diversidade cultural e identitária, integrando-se ao desenvolvimento crítico e ético dos estudantes. Além disso, esse documento estabelece as diretrizes gerais para a educação, permitindo que os sistemas de ensino federais, estaduais e municipais organizem seus respectivos currículos de acordo com as suas características locais, o que favorece uma abordagem da literatura que se conecte de maneira mais eficaz aos estudantes.

Partindo para uma perspectiva mais específica, a BNCC apresenta orientações precisas para o ensino de literatura em todas as etapas da Educação Básica. O documento em questão trata a literatura como parte integrante do componente de Língua Portuguesa e destaca a sua importância, juntamente às artes,

como expedientes que permitem o contato com diversificados valores, comportamentos, crenças, desejos e conflitos, o que contribui para reconhecer e compreender modos distintos de ser e estar no mundo e, pelo reconhecimento do que é diverso, compreender a si mesmo e desenvolver uma atitude de respeito e valorização do que é diferente (Brasil, 2018, p. 139).

Nesse ponto, cabe a seguinte reflexão: considerar a literatura como parte de uma disciplina equivale a retirar a sua autonomia, diminuindo a sua importância na formação individual e integral dos cidadãos. Embora a BNCC reconheça a sua relevância, essa decisão a conduz a um apagamento gradual enquanto área de estudo. Nessa perspectiva, a literatura é tratada como um instrumento para alcançar diversas competências de leitura e escrita, como a localização de informações no texto, o desenvolvimento de uma visão crítica, e a produção de textos argumentativos, limitando a sua manifestação como um objeto artístico, histórico e cultural.

Essa inserção no campo de Língua Portuguesa impede que a essência da literatura seja explorada em toda sua

complexidade. Caso fosse tratada como uma disciplina independente, ela ofereceria possibilidades únicas de análise estética e crítica por meio de suas narrativas, pois não seria utilizada como pretexto para atingir outros objetivos senão a compreensão aprofundada do objeto textual. Essa visão está alinhada com a tese de Marisa Lajolo, que afirma que “o texto não é pretexto para nada. Ou melhor, não deve ser” (Lajolo, 1988, p. 56), o que reforça a necessidade de uma abordagem mais aprofundada da literatura.

Ao tratar a literatura como pretexto, sua essência crítica e força transformadora são perdidas. Ao ser abordada de maneira superficial, apenas com o intuito de alcançar habilidades de leitura e escrita pré-determinadas, ou sendo a intermediadora para o ensino de conteúdos específicos, a oportunidade de analisar aspectos fundamentais do texto literário é deixada de lado. Enquanto objeto artístico, a literatura tem o poder de gerar reflexões acerca da sociedade, dos indivíduos e dos valores que os compõem, mas, ao focar, exclusivamente, na aquisição de aspectos técnicos, sua dimensão crítica e subjetiva desaparece.

É relevante destacar a recorrência de menções à formação do leitor ao longo do documento, o que reflete a preocupação de se criar leitores capazes de compreender a fundo a obra literária e refletir sobre a sua condição enquanto sujeitos integrantes de uma sociedade disfuncional. Dessa forma, a proposta da BNCC vai além de capacitar os estudantes para realizarem uma leitura superficial dos textos literários; ela almeja incentivar os a desenvolver uma apreciação mais profunda pelo objeto literário.

Para que a experiência da literatura – e da arte em geral – possa alcançar seu potencial transformador e humanizador, é preciso promover a formação de um leitor que não apenas compreenda os sentidos dos textos, mas também que seja capaz de frui-los. Um sujeito que desenvolve critérios de escolha e preferências (por autores, estilos, gêneros) e que compartilha impressões e críticas com outros leitores-fruidores (Brasil, 2018, p. 156).

O objetivo é criar condições para que o estudante se torne um leitor ativo, questionador, que reflita sobre as diversas camadas do texto. Essa formação visa alcançar não apenas a compreensão dos sentidos literários, mas também o proveito estético da literatura, o estímulo do hábito de leitura e o amadurecimento gradual do leitor. Assim, o estudante será capaz de elencar seus próprios critérios de escolha para as obras futuras e adotar uma postura crítica diante dos textos. Esse processo, enfim, ultrapassa a aprendizagem técnica, tornando-se uma construção mais abrangente e transformadora do indivíduo. Todavia, é impossível deixar de retomar a ideia anteriormente discutida, a fim de refletir sobre ela: é realmente possível falar em formação de leitores quando o texto literário não é tratado como prioridade?

Outro ponto que merece destaque é a abordagem superficial que a literatura recebe ao longo de toda a educação básica. Como aponta a pesquisa de Lourenço e Santos (2023), o ensino literário se restringe na utilização de métodos conteudistas e fragmentados, onde é priorizado o estudo de períodos literários e autores do cânone em recortes breves. Consequentemente, o texto literário acaba sendo utilizado somente para ilustrar características formais ou responder a questões avaliativas, demonstrando o esvaziamento de seu potencial formativo e afastando-se dos alunos. Ao invés de formar leitores, esse modelo compromete a possibilidade da construção de um leitor crítico e consciente.

Durante os Anos Finais do Ensino Fundamental, a BNCC sugere que o estudo literário seja focado na formação do costume de ler e na interpretação de obras literárias, que sejam condizentes com as faixas etárias de cada etapa. Para o documento, os estudantes desse segmento são introduzidos ao universo da análise literária, focando, principalmente, em temas, personagens e enredos, tendo como objetivo principal a reflexão sobre os valores contidos nas obras e o reconhecimento de determinadas influências culturais. Esse reconhecimento cumpre o pressuposto contido na LDB: a promoção da diversidade cultural em diversas manifestações artísticas. Assim, os textos trabalhados no nível fundamental, em sua maioria, tornam-se pretextos para que os alunos tenham um contato indireto com outras culturas e, consequentemente, a essência do texto literário perde-se novamente. Contudo, não seria correto ignorar a presença dessas obras em sala de aula, pois o objetivo maior é atingir uma educação integral, mas seria interessante trazer uma abordagem em que a literatura fosse focalizada como principal objeto de estudo, ao invés de ser uma mera ferramenta pedagógica.

A superficialidade é intensificada no Ensino Médio, onde o foco é deslocado para uma percepção predominantemente histórica dos movimentos literários e estilos de época, além de uma análise limitada a características gerais de determinadas obras do cânone literário brasileiro e europeu. É fato que as análises críticas e históricas dos textos literários, assim como as relações existentes entre obras literárias e o contexto sociocultural nacional, estipuladas pela BNCC, podem contribuir para o desenvolvimento de um saber mais amplo e conectado à realidade contemporânea. Para que isso ocorra devidamente, o estudo do texto literário deve ser tratado como o centro do fazer pedagógico, pois só assim será possível realizar uma análise complexa da narrativa, a fim de adentrar e compreender suas camadas. Assim, a análise aprofundada de obras literárias enfrenta barreiras significativas: os professores lidam com um currículo extenso, que abrange diversas competências e habilidades, o que limita o tempo disponível para que sejam exploradas, com profundidade,

as nuances dos textos; e, também, sofrem a pressão de preparar os alunos para exames vestibulares, que tratam a disciplina de maneira reducionista, o que contribui diretamente para o seu perfil superficial.

Esse procedimento, além de dificultar o desenvolvimento de uma formação literária mais completa, estimula o desinteresse dos estudantes pela leitura. Ao reduzi-la a um conjunto de informações históricas, exclui-se seu potencial enquanto objeto de reflexão e compreensão. Estando consciente dessa questão, a BNCC traz críticas contundentes à simplificação didática, alegando que é necessário realizar um trabalho mais aprofundado com a literatura, mas não dispõe de soluções válidas para findar essa questão:

Por força de certa simplificação didática, as biografias de autores, as características de épocas, os resumos e outros gêneros artísticos substitutivos, como o cinema e as HQs, têm relegado o texto literário a um plano secundário do ensino. Assim, é importante não só (re)colocá-lo como ponto de partida para o trabalho com a literatura, como intensificar seu convívio com os estudantes (Brasil, 2018, p. 499).

Dessa forma, o apagamento gradual da literatura em documentos oficiais contribui para uma formação acadêmica incompleta, já que impede o estudante de compreender plenamente a função crítica, cultural e estética do texto literário. A literatura, como campo do saber, tem um papel formativo que vai além do domínio da linguagem e do simples ato de ler; ela fornece caminhos para a construção da identidade, para o desenvolvimento da sensibilidade estética e para a compreensão das diversas realidades que cercam os indivíduos. Quando a literatura é tratada somente como um componente de Língua Portuguesa, esses aspectos são subjugados, limitando a capacidade da educação de formar cidadãos reflexivos e socialmente engajados.

A sala de aula contemporânea: desafios para o ensino de literatura

O ambiente escolar contemporâneo reflete as tradições apontadas no tópico anterior. Mesmo com a mobilização das equipes gestora e docente em promover uma educação integral, o sistema educacional não favorece a exploração aprofundada de determinadas disciplinas². Infelizmente, em diversas instituições de ensino, são priorizados conteúdos altamente teóricos e de pouca aplicação prática, visando o sucesso dos alunos em avaliações de larga escala, como vestibulares regionais ou o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), em detrimento de uma formação crítica e reflexiva.

Ao refletir sobre o ensino de literatura na prática, em especial no Ensino Médio, tudo que aflora são aulas que se reduzem a trabalhar a interpretação textual de obras literárias, muitas delas listadas em editais de

vestibulares, e o reconhecimento de temas históricos e culturais, sempre com o viés de atingir determinadas habilidades e competências.

Essa realidade ainda é agravada pela extensão curricular tanto da BNCC quanto dos currículos estaduais e municipais. O professor, ao elaborar seu planejamento anual, se depara com uma quantidade exacerbada de conteúdos e pouco tempo hábil para ministrá-los. Dessa forma, o docente deve possuir uma criatividade colossal para lecionar os diversos conteúdos de maneira interessante em tempo recorde. Pensando na literatura, a utilização de resumos, de fichas de leitura e de análises extremamente superficiais sobrepuja a investigação do texto literário como objeto de estudo. Consequentemente, o interesse dos estudantes também é prejudicado, pois é impossível se interessar por algo que você, de fato, não conhece de maneira aprofundada.

A escassez de tempo, somada a falta de hábito de leitura, compromete o desenvolvimento do pensar crítico dos estudantes. A partir do momento que a literatura é tratada apenas de forma superficial, o aluno perde a possibilidade de refletir sobre o impacto que a obra causa em sua vida e como ela conversa com a sua realidade, sem mencionar a conexão interdisciplinar que o texto poderia fazer. Isso enfraquece a formação de leitores, ponto muito mencionado na BNCC, pois a pressão por resultados imediatos, advindos de um sistema que não concilia a teoria e a prática, reduz a literatura a um exercício de memorização e pouca interpretação, ao invés de tratá-la como um espaço de reflexão.

Por meio de avaliações internacionais de larga escala, é possível ver a deficiência dos estudantes gerada pela falta de um hábito de leitura. Segundo dados do *Programme for International Student Assessment* (PISA), aplicado em 2022, somente 50% dos estudantes brasileiros de 15 anos atingiram o nível 2 ou superior em leitura, o que indica proficiência mínima para localizar informações explícitas e realizar inferências simples em textos. Além disso, apenas 2% atingiram níveis mais altos de desempenho (níveis 5 ou 6), o que evidencia uma dificuldade generalizada em compreender e analisar textos complexos (OCDE, 2023).

De forma a complementar o diagnóstico, o *Progress in International Reading Literacy Study* (PIRLS), aplicado em 2021, cerca de 38% dos estudantes brasileiros do 4º ano não tinham domínio das habilidades mais básicas de leitura, como a recuperação de um dado declarado no texto. Apenas 13% alcançaram níveis mais altos de proficiência, ficando muito aquém de países como Espanha (36%) e Portugal (35%). Os dados mostram que quase dois terços dos estudantes brasileiros possuem habilidades reduzidas de compreensão textual, o que os impede de interagir de forma crítica e aprofundada com os textos, limitando, até mesmo, seu desempenho em outras disciplinas (PIRLS, 2023).

O ato de ler deve ser estimulado desde as fases iniciais da vida do indivíduo, de forma a construir uma relação mais intimista com o texto literário. Todavia, possivelmente por uma questão cultural, a responsabilidade de formar um leitor é redirecionada exclusivamente para o professor. O docente é apenas um dos vários mediadores de leitura que contribuem para a formação do leitor, não sendo o único a se comprometer com esse processo humano, como bem evidencia Albuquerque (2023, p. 164):

Os mediadores de leitura estão espalhados ao longo da vida de um indivíduo, podendo ser representados pelos seus pais, durante a sua infância; por seus professores, ao longo de sua vida acadêmica; e, posteriormente, pelos próprios indivíduos, quando já se encontram em uma situação de leitores formados (Albuquerque, 2023, p. 164).

Não obstante, a influência gritante das tecnologias digitais, que moldam os hábitos de consumo cultural das novas gerações, tem se tornado um grande empecilho tanto para a formação de um hábito de leitura quanto para o próprio ato de ler. A geração *TikTok*, nome conferido à geração que vem sendo moldada pelo uso excessivo de mídias sociais, tem muita familiaridade com os compilados de vídeos de um minuto, que chegam ao espectador de maneira digerida, e pouca, ou nenhuma, com textos que apresentem qualquer tipo de complexidade. Ler é um ato solitário, que requer concentração e silêncio, e o texto literário é completamente estático, em oposição ao seu significado, que pode ser modificado com o tempo. Para uma geração que se acostumou, ou até mesmo que foi criada, com estímulos rápidos e pouco significativos, ler torna-se uma tortura. Cabe ao professor desenvolver metodologias que não apenas despertem o interesse dos estudantes pelas obras literárias, mas que os ajudem a compreender o valor real daquele objeto de estudo. Nonato (2020) ressalta a necessidade de conciliar o ensino de literatura com a cultura digital, um desafio cotidiano no cenário educacional contemporâneo:

O desafio do ensino de literatura é articular-se com a cultura digital, como amiúde o desafio de todo o processo educativo em todas as áreas de conhecimento, malgrado as especificidades de cada área de conhecimento e de como ela se relaciona com a cultura digital, mediante as pontes mais adequadas e melhor potencializadoras dos pontos de convergência dessas dinâmicas culturais autônomas (Nonato, 2020, p. 546).

Contudo, mesmo com as dificuldades citadas, a sala de aula ainda é um espaço transformador, onde as práticas inovadoras e a sensibilidade docente podem ressignificar o ensino, especialmente o de literatura. Ao encontrar formas de despertar a curiosidade e o prazer em ler, seja por meio de projetos inter ou transdisciplinares ou por meio de debates sobre aspectos relevantes contidos nas

obras literárias, os professores atingem, enfim, o objetivo de formar leitores de uma maneira efetiva.

Caminhos para sua permanência

Diante desse cenário de desvalorização e superficialidade no ensino da literatura, o papel do professor torna-se ainda mais central. Cabe a ele resistir às limitações impostas pelo currículo engessado e pelas avaliações de larga escala, buscando caminhos que assegurem a presença significativa da literatura nas práticas escolares. Embora a BNCC proponha uma abordagem que valorize o letramento literário e a formação crítica do leitor, no cotidiano essas diretrizes não costumam ser concretizadas, devido a fatores como sobrecarga de conteúdos, falta de tempo e condições de trabalho precárias. Por isso, o docente precisa atuar como mediador sensível e criativo, promovendo experiências de leitura que despertem o interesse dos estudantes e atribuam sentido à literatura enquanto objeto de conhecimento e fruição.

É preciso compreender que o docente, por vezes, enfrenta condições externas ao fazer pedagógico, como turmas lotadas, poucos recursos pedagógicos e uma estrutura precária. Além disso, o despreparo acadêmico para lidar com a literatura como foco das aulas pode acabar restringindo ainda mais o alcance de seu ensino, transformando-o em uma experiência frustrante para os alunos e, também, para o professor. Além disso, juntamente a esses problemas, coexistem as questões citadas anteriormente: um currículo extenso e um prazo relativamente curto; o viés quantitativo ao invés de qualitativo; a visão utilitarista e superficial da literatura etc.

Ao adotar uma postura transformadora, o professor deve implantar estratégias criativas e participativas que valorizem o texto literário em sua totalidade, sejam elas: o incentivo ao debate crítico, buscando aspectos que dialoguem com a realidade dos educandos; a compreensão da tecnologia como uma aliada da literatura, principalmente com as figuras dos *booktokers* e *booktubers*; a gamificação, transformando obras literários em *board games* e *card games*; e a promoção de projetos interdisciplinares, que relacionem a literatura com outras áreas do conhecimento e ressaltem a sua importância.

A partir do momento em que o professor incentiva o debate crítico acerca de determinada obra literária, focalizando no diálogo com a realidade dos educandos, serão estabelecidos elementos de identificação entre o leitor e o livro, o que contribui para uma incitação ao gosto pela leitura. Dessa forma, é necessário que a obra seja explorada de maneira mais aprofundada, a fim de refletir questões contemporâneas pertinentes.

Pensando não apenas na troca de visões promovida pelo debate, mas também na leitura, Girotto e Mello (2012) discorrem sobre a Tertúlia Literária Dialógica, que,

segundo Flecha (1997), consiste em uma atividade em que os participantes escolhem certos trechos significativos de uma obra literária, discutem as suas interpretações e constroem diálogos coletivos acerca do objeto de estudo. As pesquisadoras ressaltam que “a realização desta atividade em sala de aula de diferentes escolas potencializa e abre novos horizontes para a prática da leitura no âmbito escolar” (Girotto; Mello, 2012, p. 76), o que corrobora para que o texto literário seja mais atrativo aos alunos.

É necessário, também, enxergar a tecnologia como uma ferramenta para alcançar os estudantes das novas gerações, principalmente, por meio das mídias sociais. Dentro de aplicativos como *Youtube* e *TikTok*, as comunidades de criadores de conteúdos literários, os chamados *booktokers* e *booktubers*, surgem como parceiros dos professores ao apresentarem livros de uma maneira mais descontraída e acessível. Santos (2022) afirma que os conteúdos, dentro desses canais, são diversos e que os emissores fazem resumos divertidos, além de encenar personagens e situações marcantes, se utilizando de memes e *trends*. Claramente, os curtos vídeos se prendem a resumos e o professor deve agir como incentivador para que as obras sejam lidas na íntegra. Contudo, nada impede que o docente promova ações de criação de conteúdos semelhantes, como resenhas em vídeo, indicações literárias curtas ou desafios de escrita criativa envolvendo temáticas estudadas previamente. Além disso, elaborar um evento literário digital, no qual os alunos possam apresentar seus projetos virtuais inspirados por suas leituras, pode soar como um elemento convidativo para os jovens. Ao realizar essa integração entre a cultura digital e a literatura, o professor moderniza seu fazer pedagógico e promove a formação de leitores.

Além do debate e do uso consciente da tecnologia, deve-se considerar a gamificação como estratégia de incentivo à leitura e estudo da obra literária. Ao criar jogos de tabuleiro ou de cartas baseados em narrativas literárias, o professor permite que os alunos vivenciem os livros de maneira ativa e colaborativa, ao mesmo tempo em que desenvolvem competências como a análise textual, a compreensão de certas camadas literárias e o desenvolvimento da criatividade. Sobre as vantagens da gamificação, afirma Moura (2019):

Com o crescente número de ferramentas de gamificação que existem, acessíveis a todas as pessoas, qualquer professor pode integrá-las nas suas práticas letivas. Numa atividade, escolar gamificada, os alunos aprendem como se estivessem a jogar um jogo, aprendendo de forma simples e lúdica (Moura, 2019, p. 66-67).

Um *board game* inspirado em narrativas machadianas, como *Dom Casmurro*, *Memórias Póstumas de Brás Cubas* ou *O Alienista*, por exemplo, pode incluir desafios

que ajudem a identificar pistas e recriar a trama, a fim de discutir os pontos centrais da obra. Já um *card game* pode ser construído com personagens, eventos e temas literários, o que incentivaria os jogadores a realizar conexões com o objeto de estudo a partir da ludicidade e da criatividade pessoal e coletiva.

E, por fim, o uso de projetos interdisciplinares é indispensável para que seja ressaltada a importância da literatura como disciplina escolar, já que essa abordagem permite que haja uma compreensão mais ampla e contextualizada das obras literárias, vistas, também, pelos vieses de outras disciplinas.

Caso o professor resolva analisar, com a turma, a obra *O Cortiço*, de Aluísio Azevedo, será possível explorar os aspectos históricos do país no século XIX, tal qual a urbanização desenfreada e a desigualdade social crescente; os aspectos geográficos, como a organização do espaço urbano; os aspectos sociológicos, como as relações de classe e a marginalização dos indivíduos etc. Outra possibilidade é a integração da literatura com as outras artes, em que o docente poderá promover uma transposição, por parte dos estudantes, das obras estudadas para representações gráficas, cênicas ou musicais, tornando a imersão literária mais atrativa. Tais possibilidades demonstram aos alunos as múltiplas conexões que a literatura pode fazer, não sendo, assim, um elemento de estudo isolado.

Dessa forma, o professor atua como um mediador do conhecimento e, também, como um catalisador de experiências literárias significativas. Ele deve inspirar os alunos a se formarem como leitores maduros, que sejam capazes de apreciar a literatura em sua essência e de reconhecer o seu valor na construção de uma sociedade mais consciente e plural.

Considerações finais

Diante das questões abordadas ao longo do texto, fica evidenciado que a literatura enfrenta uma crise em sua relevância no ensino básico, como reflexo de um sistema educacional que, embora tenha passado por reformas, ainda se orienta majoritariamente por uma lógica tecnicista. Mesmo nas diretrizes mais recentes, como a BNCC, observa-se uma valorização de competências e habilidades voltadas à formação para o trabalho e à resolução de problemas práticos, o que reforça uma visão pragmática do ensino. A literatura, contudo, não pode ser tratada somente como uma ferramenta pedagógica que vise atingir determinadas competências e habilidades, mas sim como um campo de estudos autônomo, capaz de proporcionar experiências únicas de reflexão crítica e pessoal. Para que haja uma recuperação de seu espaço nos currículos escolares, é necessário que os documentos oficiais reconheçam o

seu valor e promovam sua centralidade, dentro de sua área, no processo pedagógico.

A função do docente, nesse cenário, é imprescindível, pois é ele que tem a capacidade de modificar o contato com a literatura em uma experiência significativa para os alunos, mesmo diante dos vários obstáculos encontrados ao longo do caminho. O uso de metodologias ativas, a integração disciplinar com outras áreas do conhecimento e a promoção de debates críticos, além do uso da tecnologia como aliada, são elementos essenciais para superar os problemas impostos pelo sistema educacional e para que a literatura seja devidamente valorizada.

Por fim, enquanto o ensino de literatura continuar sendo abordado de forma superficial e subordinado a outros objetivos, a chance de seu desaparecimento em sala de aula é considerável. Garantir a sua permanência exige um esforço conjunto entre a comunidade escolar e a sociedade, que também necessita de enxergar o valor da literatura como um elemento necessário para o aprimoramento individual e coletivo. É por intermédio desse compromisso e união que será possível reverter a tendência de apagamento e assegurar que as futuras gerações compreendam e vivenciem o poder transformador que as obras literárias possuem. ■

Notas

- ¹ A crise do latim perpassa a retirada da disciplina do currículo escolar com a LDB de 1961. Segundo Leite et al. (2014), o declínio também ocorreu por fatores como a associação da língua a uma perspectiva elitista e cristã de educação; a resistência de renovação das metodologias de ensino, centradas, exclusivamente, na gramática e memorização; a falta de formação docente específica; e a crescente valorização de currículos voltados à profissionalização e à utilidade imediata.
- ² Estudos apontam que o ensino de literatura na educação básica tem sido orientado pelas exigências dos vestibulares e exames de larga escala, resultando na priorização de conteúdos históricos e sociológicos em detrimento de uma abordagem estética, interpretativa e crítica. Galvão (2017), ao analisar esse cenário, destaca as críticas de Leahy-Dios (2004) e Zilberman (2010), evidenciando o vínculo entre o currículo escolar e os exames seletivos, além dos entraves enfrentados pelos professores, como condições precárias de trabalho e materiais didáticos distantes do cotidiano escolar, o que corrobora para uma prática superficial do ensino de literatura.

Referências

- ALBUQUERQUE, Pedro Henrique Elias. O hábito de leitura no século XXI: desafios e propostas para docentes e mediadores de leitura. **Claraboia**, v. n. 20, p. 163-181, 2023.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 20 dez. 1996. Seção 1, p. 2780. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 14 nov. 2024.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. 2. ed. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/educacao-basica>. Acesso em: 14 nov. 2024.
- FLECHA, Ramón. **Compartiendo palabras:** al aprendizaje de las personas adultas a través del diálogo. [s.l.]: Paidós, 1997.
- GALVÃO, André Luis Machado. Leitura literária e ensino: sobre caminhos para formar leitores. **Letras & Letras**, Uberlândia, v. 33, n. 2, p. 1-17, jul./dez. 2017.
- GIROTTTO, Vanessa Cristina; MELLO, Roseli Rodrigues de. O ensino da leitura em sala de aula com crianças: a tertúlia literária dialógica. **Revista Inter-Ação**, v. 37, n. 1, p. 67-84, 2012. ISSN 1981-8416.
- LAJOLO, Marisa. O texto não é pretexto. In: ZILBERMAN, Regina (org.). **Leitura em crise na escola:** as alternativas do professor. 9. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.
- LEAHY-DIOS, Cyana. **Educação literária como metáfora social**. 2^a ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.
- LEITE, Leni Ribeiro et al. O ensino de língua latina no Brasil: percursos e perspectivas. **Classica: Revista Brasileira de Estudos Clássicos**, v. 27, n. 2, p. 53-77, 2014.
- LOURENÇO, Giovanna Gonçalves; SANTOS, Maria Aparecida dos. Literacia em perspectiva: uma análise acerca da literatura e leitura literária na formação crítica dos estudantes durante o ensino médio. In: **Encontro Nacional de Linguística e Literatura – ENALIC**, 2023, [S.I.]. Anais [...]. Disponível em: https://editorarealize.com.br/editora/anais/enalic/2023/TRABALHO_COMPLETO_EV190_MD1_ID7975_TB2194_15112023173354.pdf.
- MOURA, Adelina. Uma estratégia de gamificação para envolver os alunos na aprendizagem de obras literárias. In: DIAS, Paulo; MOREIRA, Darlinda; Mendes, António Quintas (Coord). - **Inovar para a qualidade na educação digital** [Em linha]. Lisboa: Universidade Aberta, 2019, p. 63-76.

NONATO, Marcos. O desafio do ensino de literatura na cultura digital. **Cadernos de Pesquisa**, v. 45, n. 158, p. 302-320, 2015.

OCDE. **PISA 2022 Results (Volume I and II) – Country Notes: Brazil**. Paris: OECD Publishing, 2023. Disponível em: https://www.oecd.org/en/publications/pisa-2022-results-volume-i-and-ii-country-notes_ed6fbcc5-en/brazil_61690648-en.html. Acesso em: 10 maio 2025.

PEREIRA, Bonfim Queiroz Lima; DE MELO, Márcio Araújo. O ensino de literatura relacionado às outras linguagens no ensino médio: um olhar sobre os documentos oficiais. **Revista Ribanceira**, v. 2, n. 1, p. 144-155, 2014. ISSN 2318-9746.

PIRLS. **Relatório Nacional do PIRLS 2021** – Brasil: Estudo Internacional de Leitura. São Paulo: Instituto Reúna; Fundação Lemann, 2023. Disponível em: <https://www.institutoreuna.org.br/publicacoes/relatorio-nacional-do-pirls-2021/>. Acesso em: 12 maio 2025.

SANTOS, Laura Coelho dos. **TikTok e livros:** uma análise sobre a influência dos booktokers no consumo de livros no Brasil. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Comunicação-Habilitação em Publicidade e Propaganda) – Escola de Comunicação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2022.

SILVA, Ione de Cássia Soares da; PRATES, Tatiane da Silva; RIBEIRO, Lucineide Fonseca Silva. As novas tecnologias e aprendizagem: desafios enfrentados pelo professor na sala de aula. **Revista Em Debate**, Florianópolis, v. 7, n. 15, p. 107-121, 2016. ISSN 1980-3532.

ZILBERMAN, Regina. **A leitura e o ensino de literatura**. Curitiba: Ibpex, 2010.

■ RELATOS DE EXPERIÊNCIA

■ (Re)pensar a formação de professores pela perspectiva da Educação em Direitos Humanos e do Currículo em Movimento para a promoção da cultura de paz nas escolas da SEEDF: um relato de pesquisa

(Re) thinking teacher training from the perspective of Human Rights Education and the Curriculum in Motion to promote a culture of peace in SEEDF schools: a research report

 Renata Almeida Santos*

Resumo: O presente estudo de caso investigou as demandas de capacitação de docentes da Secretaria de Educação do Distrito Federal (SEEDF) no que concerne à cultura de paz nas escolas. A pesquisa buscou compreender como a educação em direitos humanos em diálogo com os pressupostos teóricos do Currículo em Movimento pode subsidiar a formação continuada dos professores para o acolhimento emocional dos alunos no pós-ensino remoto. O objetivo geral desta investigação consistiu em compreender de que maneira a área dos Direitos Humanos e suas diversas interfaces na Educação, em articulação contínua com os pressupostos teóricos do Currículo em Movimento podem contribuir para a formação continuada dos docentes da SEEDF. Utilizou-se de revisão bibliográfica, análise documental e observações contextuais como percurso metodológico para alcançar os objetivos do estudo e identificar estratégias pedagógicas para auxiliar as formações na gestão de conflitos e interações interpessoais, promovendo respeito, tolerância à diversidade e a construção de uma cultura de paz sob a ótica da educação em e para os Direitos Humanos. Os resultados sugerem o reexame crítico dos currículos para promover flexibilidade e reflexão na prática pedagógica. Essa revisão é essencial para fomentar a cultura de paz, o desenvolvimento humano integral e uma sociedade justa, centrada na dignidade humana. Após análise aprofundada do Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola em apreciação destacou-se a importância desse espaço para esse desenvolvimento e construção de uma sociedade equitativa, onde os direitos fundamentais são respeitados, através do estímulo às interações socioafetivas pacíficas entre educadores e alunos.

Palavras-chave: Currículo em movimento. Cultura da paz. Educação em Direitos Humanos. Formação Continuada. Professores.

Abstract: This case study investigated the training needs of teachers at the Federal District Education Department (SEEDF) with regard to a culture of peace in schools. The research sought to understand how human rights education in dialogue with the theoretical presuppositions of the Curriculum in Movement can subsidize the continuing training of teachers for the emotional reception of students after remote education. The general objective of this research was to understand how the area of human rights and its various interfaces in education, in continuous articulation with the theoretical assumptions of the Curriculum in Motion, can contribute to the continuing education of SEEDF teachers. A bibliographical review, documentary analysis and contextual observations were used as the methodological pathway to achieve the study's objectives and identify pedagogical strategies to assist training in conflict management and interpersonal interactions, promoting respect, tolerance of diversity and the construction of a culture of peace from the perspective of education in and for Human Rights. The results suggest a critical re-examination of curricula to promote flexibility and reflection in pedagogical practice. This review is essential for fostering a culture of peace, integral human development and a just society centered on human dignity. An in-depth analysis of the school's Political Pedagogical Project (PPP) highlighted the importance of this space for this development and for building an equitable society, where fundamental rights are respected, by encouraging peaceful socio-affective interactions between educators and students.

Keywords: Curriculum on the move. Culture of peace. Human rights education. Continuing education. Teachers.

*Mestranda em Educação pelo PPGE-MP da Universidade de Brasília (UnB). Especialista em Educação Básica e Direitos Humanos na Perspectiva Internacional pelo Centro de Estudos Avançados Multidisciplinares-CEAM(UnB). Professora readaptada na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF). Contato: renataalmeida.jr11@gmail.com

Introdução

O presente relato de pesquisa visou a divulgação do tema da formação de educadores em Direitos Humanos para a promoção da cultura de paz nas escolas da SEEDF. Neste cenário, se faz necessário a discussão e a propagação do tema da Formação de docentes em Cultura de Paz, em consonância com as Diretrizes dos Direitos Humanos para a formação completa de cidadãos que apreciam a diversidade e os direitos essenciais.

Santos (2023) optou pela elaboração de um Relatório Técnico de pesquisa intitulado: “Formação de professores para a promoção da cultura de paz pela perspectiva da Educação em Direitos Humanos: uma pesquisa de opinião com educadores da SEEDF”, que foi submetido como requisito para a obtenção do título de especialista no Programa de Pós-Graduação em Educação Básica em Direitos Humanos na Perspectiva Internacional-EBDHI (CEAM-UnB) em parceria com o Sinpro-DF no segundo semestre de 2023.

A pesquisadora seguiu o percurso metodológico: análise documental, bibliográfica e observação para imersão no contexto do estudo que foi estruturado em três fases distintas, a saber: exploratória, observação do contexto, análise documental e revisão de literatura.

Incialmente, a fase exploratória concentrou-se na elaboração do projeto de pesquisa, abrangendo a definição clara dos objetivos, a fundamentação teórico-metodológica, a seleção dos instrumentos de operacionalização e o estabelecimento de um cronograma detalhado.

A segunda fase operacionalizou a coleta e a construção das informações por meio da observação, guiada por um roteiro estruturado e pela imersão no ambiente escolar investigado. Por fim, a terceira fase compreendeu a revisão aprofundada da literatura existente e a análise documental de artefatos relevantes, como os Projetos Político-Pedagógicos das escolas e as legislações pertinentes, a exemplo das Diretrizes da Educação em Direitos Humanos, visando aprofundar a compreensão do tema em estudo.

Nesse viés, o Projeto Político Pedagógico (PPP) de uma Escola Classe da SEEDF, ligada à CRE de Samambaia, que proporciona aos seus estudantes a educação em período integral, foi um dos documentos oficiais analisados com a finalidade de familiarizar a pesquisadora com a Organização do Trabalho Pedagógico (OTP) e a realidade social, econômica e política da comunidade escolar.

Para atingir os objetivos definidos, foi necessário entender a estrutura física, os recursos materiais e humanos à disposição. Portanto, nosso objetivo foi associar o tema do estudo ao PPP da escola, além de documentos, projetos e ações que abordavam temas pertinentes para a promoção da cultura de paz e do acolhimento socioemocional dos estudantes, em alinhamento com a missão e os objetivos da instituição de ensino voluntária para a pesquisa.

Com o fim de proporcionar melhor compreensão ao leitor, foi elaborado o Quadro 1, que buscou reunir os estudos mais significativos que estavam em consonância com a temática da pesquisa, publicados entre os anos de 2019 e 2022.

Em síntese, a revisão de literatura apresentada buscou identificar e analisar estudos teóricos e empíricos relevantes sobre a formação de professores, cultura de paz e acolhimento no contexto educacional, através de um levantamento sistemático em bases de dados como Google Acadêmico, CAPES e BDTD nos últimos dez anos, configurando-se como uma análise do *Estado da Arte* para fornecer embasamento teórico à pesquisa em desenvolvimento e possibilitar a futura comparação de seus resultados com investigações anteriores, especialmente no que concerne às concepções de cultura de paz.

Ademais, foi considerado para o estudo os números do relatório do Sindicato dos Professores do Distrito Federal (Sinpro-DF) intitulado *Pesquisa de opinião sobre a pandemia do novo coronavírus e o retorno às aulas com a comunidade escolar* (2020). A pesquisa revelou que 26,27% dos 460 mil estudantes da rede pública do Distrito Federal não possuíam nenhum dispositivo digital para apoiar as aulas remotas. Desses, 57,90% (265 mil) não assistiram às aulas online. Destes, 42,1% estavam insatisfeitos, enquanto apenas 19% dos estudantes estavam satisfeitos.

Os dados indicaram que as questões sociais, de aprendizagem, psicológicas e sócio-afetivas dos estudantes da rede pública de ensino do Distrito Federal foram intensificadas durante a pandemia devido à dificuldade de acesso à tecnologia e à ausência de suporte às famílias. Diante dos dados apresentados, os estudantes, não só da rede pública de ensino do Distrito Federal, mas de todo país foram afetados com o ensino remoto.

De acordo com Saviani, em live realizada em 2020 (Xavier, 2020), seria oportuno interromper o ano letivo e adotar ações para assegurar a sobrevivência dos alunos, incluindo a distribuição de alimentos escolares, programas de suporte financeiro e acesso a itens de higiene.

Adicionalmente, a inclusão digital e o acesso à internet deveriam ser priorizados, atividades de leitura e escrita deveriam ser disponibilizadas para estudantes de todas as etapas, independentemente, das séries em que se inscreveram, a fim de que possam continuar seus estudos (Xavier, 2020).

Diversas pesquisas acerca da pandemia do Covid-19 e suas consequências na saúde mental e bem-estar de estudantes e professores foram amplamente divulgadas nos últimos cinco anos. E tornou-se evidente que os impactos socioemocionais desse isolamento social a que todos nós fomos submetidos ainda são percebidos e reverberados nos tempos atuais, demandando uma atenção particular sobre o assunto das autoridades.

Quadro 1 – Revisão de literatura realizada para o estudo em tela

Nº	Estudo	Ano	Título	Autores	Descritores	Instituição	Base de dados
1	Artigo	2019	Implementando práticas restaurativas nas escolas brasileiras como estratégia para construção de uma cultura de paz	GROSSI, Patrícia Krieger; SANTOS, Andreia dos Santos	Cultura de paz. Práticas restaurativas	PUCRS	CAPES
2	Artigo	2019	Educação para a Paz e a Mediação de conflitos: Um direito e um instrumento para a Promoção da Cultura de Paz	SEBAJE, Alexandre Zacaria; HAMMES, Lúcio Jorge; HAMMES, Itamar Luís	Conflito. Cultura de paz. Formação. Mediação de conflito	Unipampa/ RS IFSUL	CAPES
3	Artigo	2020	Mediação social no contexto escolar: uma pesquisa-ação em e para a educação em direitos humanos	COSTA, Gracyanne Guimarães Nunes de Oliveira	Mediação social. Contexto Escolar. Pesquisa-ação. Educação em Direitos Humanos.	UnB	BDTD
4	Artigo	2021	A importância das relações humanizadas no contexto escolar como promotora de uma cultura de paz	MACÊDO, M. J. I. de., Silva, S. S. da, LUCENA, A. M. A. de.	Humanização. Desenvolvimento integral. Cultura de paz.	Revista Ibero-Americana de Humanidades	Google Acadêmico
5	Artigo	2021	Cultura da paz no Brasil	MOTA, Cristiane Beviláqua.	Cultura de paz. Valores. Competência.	Revista Educação em Foco	Google Acadêmico
6	Artigo	2021	Formação Continuada e ensino na pós-modernidade: um ensaio teórico sobre a prática docente em tempos de pandemia de Covid-19	Araújo, M.P., M., & Silva, R. B. da.	Covid-19. TDICs. Ensino a distância. Formação Continuada	Revista Prâksis UFG	Google Acadêmico
7	Capítulo de livro	2021	Educação em direitos humanos e formação docente: uma proposta para práxis pedagógicas	OLIVO, Silva Débora da	Educação em Direitos Humanos. Formação docente. Práxis Pedagógica		Google Acadêmico
8	Artigo	2021	Paulo Freire e os Direitos Humanos: por um diálogo efetivo	ALVES, Lopes, C. V.; da Silva Nunes MIRANDA, K. A.	Educação, Direitos Humanos, Dialogicidade, Cidadania	UFMG	Google Acadêmico
9	Artigo	2021	A humanização Freiriana: processos de formação docente nos documentos que orientam os currículos dos cursos de Pedagogia	NERY, Vanessa Cristina Giroto e BARBOSA, Ana Maria da Silva.	Humanização; Pedagogia; Documentos oficiais	UNIFAL	Google Acadêmico
10	Artigo	2022	Educação para a paz como proposta de repúdio a todo tipo de violência: contribuições da Secretaria de Educação do Distrito Federal	CARDOSO, Douglas de Lima FERREIRA, Valdivina Alves	Educação. Cultura de paz. Violência	Universidad e Católica de Brasília (UCB)	Revista Com Censo RCC 30

Fonte: Elaborado pela autora.

Além disso, este estudo fundamentou-se em teóricos contemporâneos cujas ideias se relacionam com o conceito de educação transformadora, como (Freire, 2001), que advogou por uma sociedade mais justa, fraterna e humanitária. Sacristán (2000), que sugeriu um currículo adaptável para orientar todas as escolhas dos sistemas de ensino em vários níveis, também se relaciona com a teoria de Freitas (2018), que sugere uma reformulação na formação de docentes, baseada na tríade: ação, reflexão e prática pedagógica. Freitas (2018) sugere a tríade autor-reflexão da prática pedagógica, enquanto Silva (2019) oferece contribuições teóricas relevantes sobre a formação de docentes, currículo flexível e interdisciplinaridade. Ambos com valiosas contribuições para a capacitação de docentes e para a base teórica do estudo conduzido.

Nesse viés, segundo as ideias de Freitas (2018), o professor ao internalizar os conceitos de trabalho e educação por meio do exercício da tríade: ação-reflexão-ação, ao apropriar-se das suas aprendizagens consegue alcançar novos rumos, ou seja, novas formas de encarar o processo de ensino e aprendizagem em diferentes níveis, formas, sujeitos e inovações nos contextos e dimensões da aprendizagem podem surgir (Freitas, 2018).

A autora defende que, durante o processo de ação-reflexão-ação, a educação começa a ser vista não apenas como uma mera transmissão de conhecimentos, mas também como uma formação integral do indivíduo, particularmente em suas dimensões emocionais e sociais (Freitas, 2018).

A formação¹ continuada dos professores no lócus da escola tornou-se uma alternativa amplamente pesquisada na academia e uma temática bastante debatida na atualidade, pois é por meio da OTP e do uso reflexivo e coerente das coordenações pedagógicas que é possível promover aos professores um ambiente propício para estas trocas com o foco na readaptação socioemocional e na recuperação das aprendizagens dos educandos.

Isso é relevante para a qualidade da Educação Básica e está alinhado com os princípios do Currículo em Movimento de Educação Básica da SEEDF. E, também, particularmente, pertinente no cenário atual das escolas públicas do Distrito Federal, que ainda sentem os efeitos da pandemia e se sentem na indigência de (re) pensar suas formações para acessar seus estudantes e restabelecer os laços e conexões perdidos com o ensino remoto.

Logo, o retorno às aulas trouxe novos métodos de ensino e desafios para estudantes e docentes, não apenas na Secretaria de Educação, mas em todo o país. Nesse contexto, os professores notaram que seus estudantes estavam mais ansiosos, tensos, com dificuldades socioemocionais e de aprendizado. Assim, durante este período, as instituições de ensino, sejam elas públicas ou privadas, se depararam com uma situação de crise até então inédita.

A formação de professores pela perspectiva da educação em Direitos Humanos e do Currículo em Movimento

De acordo com os dados apresentados no estudo do Sinpro-DF, as atividades de ensino a distância prejudicaram o emocional dos alunos e suas aprendizagens. Portanto, é crucial investir na capacitação de docentes para recuperar a ligação perdida.

O Currículo em Movimento, portanto, é incisivo e abrange princípios como integralidade, intersetorialidade, transversalidade, diálogo entre escola e comunidade, territorialidade, trabalho em equipe e convivência escolar negociada. Seus princípios estão em consonância com as Diretrizes da Educação em Direitos Humanos.

Isso possibilitaria a expansão de oportunidades, para professores e estudantes de todas as instituições públicas do Distrito Federal restabelecerem as conexões sócio-afetivas prejudicadas com a distância imposta pelo ensino remoto e a recuperação das aprendizagens.

Nesse contexto, desde os primórdios da humanidade, existiram diversas maneiras de ensinar e aprender. Em sua forma e essência, o processo de ensino-aprendizagem na atualidade permanece dinâmico e plural. Sob a perspectiva da Educação em Direitos Humanos e, particularmente, em consonância com os pressupostos teóricos do Currículo em Movimento, observamos uma ampla gama de flexibilização.

A esse respeito Silva destaca:

o pensamento pedagógico moderno ganhou vários desdobramentos, mas a maioria das propostas, entretanto, configurou-se a partir da retomada das ideias clássicas da antiguidade, o que resultou na configuração do humanismo ou neo-humanismo que tratou de posicionar o homem como centro das reflexões do período (Silva, 2019, p. 21).

De acordo com o escritor, a partir do pensamento pedagógico moderno, rupturas são importantes, dessa forma é crucial reconsiderar uma visão de Educação/Pedagogia que favoreça o bem-estar humano na Terra (Silva, 2019).

De tal modo, a formação de professores em cultura de paz pela perspectiva dos Direitos Humanos e do Currículo em Movimento abarcam: aprimorar a qualidade do ensino proporcionado através da contextualização do que é ensinado, da flexibilidade dos conteúdos, da interdisciplinaridade e transversalidade, da unicidade entre a teoria e a prática e, principalmente, da escola percebida como um ambiente de disseminação de cultura.

Ao examinar o documento *Currículo em Movimento* da Secretaria de Educação do Distrito Federal (SEEDF), nota-se uma inter-relação sólida com as concepções de Gimeno Sacristán (2000) sobre a natureza e as dinâmicas curriculares. Em sua extensa obra, Sacristán desmistifica a concepção do currículo como um simples instrumento

técnico, entendendo-o como uma construção social, cultural e política intimamente conectada aos processos de ensino e aprendizagem e aos contextos educacionais particulares. Ao adotar uma abordagem flexível e receptiva à contextualização, o "Currículo em Movimento" reflete essa visão ao enfatizar a relevância da autonomia dos professores na adaptação das diretrizes curriculares às particularidades das escolas e de seus estudantes.

Além disso, observamos que o aparecimento de situações conflituosas no ambiente educacional, especialmente, em períodos pós-pandemia e de crise social tornou-se comum nas escolas brasileiras. Assim, as instituições de ensino e os docentes devem estar preparados e reavaliar as maneiras de ensinar e acolher seus estudantes, bem como suas necessidades de aprendizagem e sócio-afetivas nesses cenários.

De acordo com os princípios da educação em direitos humanos, Paulo Freire (2001), educador e patrono da educação no Brasil, compreendia que o aprendizado é um processo de humanização. Para o professor, o processo de aprendizagem é um complemento à construção do indivíduo como pessoa.

Em outras palavras, a educação voltada para os direitos humanos, inspirada nas ideias de Paulo Freire, defende que aprender vai muito além de simplesmente acumular dados; é, fundamentalmente, um caminho profundo para nos tornarmos mais humanos.

Ademais, é essencial que as políticas públicas promovam a inovação dos métodos de ensino, visando aprimorar a qualidade da educação e a capacitação dos profissionais da educação. O engajamento ativo dos estudantes e seus familiares no processo de ensino e aprendizagem é fundamental, estabelecendo ambientes educacionais que incentivem a conversação e a tolerância, conforme já destacado por Freire (2001).

Para o autor, a educação deve ser um processo colaborativo, no qual todos os participantes têm a oportunidade de expressar-se e contribuir para a criação de um ambiente educacional mais justo, equitativo e inclusivo.

Torna-se crucial reconhecer e apreciar a relevância dessas táticas para progredir na promoção da cultura da paz nas escolas, bem como dos preceitos da igualdade e da inclusão no contexto educacional. No entanto, não há uma receita ou direção para se alcançar tal fim. É fundamental que todos se esforcem para promover uma cultura de paz nas escolas, onde os alunos possam ter seu direito garantido de aprender em igualdade de condições, independentemente de gênero, sexo, raça, etnia, religião, ou posição social.

Com base no exposto, é efetivo estabelecer uma cultura de paz e bem-estar, fundamentada na Educação em Direitos Humanos. É essencial que as pessoas, tanto no ambiente escolar quanto fora dele, denunciem quaisquer sinais de intolerância às diferenças, que promovam atos de preconceito, violência e hostilidade.

Neste contexto, as instituições de ensino devem incluir em seus (PPPs) conceitos voltados para a inclusão, tolerância e a coexistência pacífica entre indivíduos, honrando os direitos humanos, a diversidade e a sustentabilidade.

Trazendo para o contexto da nossa pesquisa, após analisar o (PPP) da Escola Classe em questão, notou-se que tais medidas já estavam sendo postas em prática para acolher os estudantes através de projetos inclusivos, espaços para diálogo, atividades culturais e esportivas, como o projeto CID judô e Teatro na escola, Projeto Vivência em parceria com a QVT/EAPE, formação de professores no ambiente da coordenação pedagógica, palestras temáticas sobre a cultura da paz, além de inúmeros projetos de conscientização para o respeito à diversidade, de forma a proporcionar igualdade de condições e apoio socioemocional aos estudantes, independentemente de gênero, classe social ou etnia.

Desse modo, a escola destaca em seu documento oficial (PPP) como meta a formação continuada dos professores no lócus da escola, visando oferecer espaços para estudos, diálogo e reflexão da práxis pedagógica, com o fim no bem-estar dos profissionais que nela atuam.

As contribuições da Educação em Direitos Humanos para a promoção de uma cultura de paz nas escolas da SEDF

O objetivo da cultura de paz é, portanto, promover a mudança de uma cultura de conflito e violência para uma cultura de tolerância, diálogo e respeito à diversidade e à dignidade da pessoa humana. Assim, a educação tem um papel fundamental no fomento à cultura de paz, atuando como um meio para construir um futuro que seja transformador e, simultaneamente, pacífico e equilibrado para todos.

Nesse sentido, Santos (2023) em sua pesquisa esclarece que a cultura de paz e do acolhimento socioemocional, estão estreitamente relacionadas. Ambas buscam criar ambientes considerados seguros e acolhedores, onde educandos e educadores sintam-se respeitados, pertencentes e valorizados (Santos, 2023, p. 5).

Para a autora a Formação de Professores para uma Cultura de Paz pode proporcionar aos educadores a chance de melhorar suas práticas pedagógicas cotidianas, auxiliando na promoção de uma educação mais humanizada e sensível às necessidades de estudantes, escolas e professores, além de melhorar as relações interpessoais, mais alinhada aos pressupostos teóricos presentes no Currículo em Movimento, a saber: a unicidade, teoria-prática; interdisciplinaridade; contextualização e flexibilização (Santos, 2023).

Conforme estabelecido pela Organização das Nações Unidas (ONU) em 1999, a Cultura de Paz é definida como um conjunto de valores, atitudes, tradições,

comportamentos e modos de vida de indivíduos, coletivos ou nações, fundamentados no respeito integral à vida, aos direitos humanos e às liberdades essenciais. E refere-se a um estilo de comportamento e postura, fundamentado na prática da não-violência, através da educação, do diálogo e da colaboração.

Este é um assunto de grande relevância pela perspectiva da educação em Direitos Humanos, já que medidas educativas que previnam episódios de conflito, ódio, violência ou intolerância às diversidades estão em consonância com a meta de proporcionar bem-estar, qualidade de vida nos ambientes educacionais.

Sobre isso Paulo Freire (2001) esclarece que a cultura do acolhimento busca estabelecer um ambiente de apoio emocional e social para os estudantes, visando fomentar seu desenvolvimento integral. Para o autor, a cultura do acolhimento deve ser incorporada como um princípio ético essencial em todas as nossas relações interpessoais, sociais e políticas, visando a construção de uma sociedade mais solidária, justa e humanitária (Freire, 2001).

No Currículo em Movimento, a temática pode e deve ser abordada de maneira interdisciplinar em todas as disciplinas e em variados momentos da práxis pedagógica. Nesse viés a interseção dos seus princípios norteadores com a educação em direitos humanos auxilia na construção de cidadãos conscientes e independentes, dedicados à criação de uma cultura de paz nas escolas e respeito à diversidade na comunidade onde estão inseridos.

Segundo Sacristán (2000), o currículo é visto como um componente pedagógico que orienta e direciona a didática, o planejamento e a avaliação. Portanto, esse documento é responsável por nortear todas as decisões dos sistemas de ensino em diferentes níveis. Assim, as decisões e escolhas que serão feitas para formar o documento prescrito podem ser modificadas e flexíveis.

Segundo as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos, o escopo da formação de professores deve ser reavaliado, sobretudo, pela natureza humanística e transformadora dos processos educacionais, dessa forma, deve procurar desenvolver o pensamento crítico nos educandos em temas adjuntos como a cultura de paz nas escolas, a temática dos direitos humanos e sua relevância para a construção de uma sociedade mais equitativa e justa. Essa educação política tem como objetivo transformar realidades, habilitando indivíduos na defesa dos interesses coletivos (Brasil, 2013).

Portanto, a educação em Direitos Humanos, em consonância com os princípios teóricos do Currículo em Movimento, foca principalmente na criação de condições materiais e simbólicas que habilitem os alunos a agirem de forma autônoma, isto é, de forma solidária e emancipatória, lutando pelos seus direitos. Assim, a Educação em Direitos Humanos tem um papel fundamental na formação de uma sociedade mais justa e igualitária, alinhada aos

princípios da Educação em Direitos Humanos, incentivando uma cultura de paz nas escolas e uma coexistência pacífica entre indivíduos para além dos muros da escola.

As Políticas Públicas Educacionais promotoras da cultura de paz nas escolas da SEEDF

No que diz respeito à rede pública de escolas do Distrito Federal é indiscutível que as políticas públicas postas em prática pela SEEDF para fomentar a cultura de paz nas instituições de ensino, juntamente com as capacitações dos docentes, trouxeram avanços notáveis para uma cultura de paz escolar. Assim, são imprescindíveis práticas restaurativas e ações para prevenção, mediação de conflitos e restauração de relações entre indivíduos. Estas medidas abrangem uma vasta gama de instituições de ensino da educação básica geridas pela SEEDF.

As instituições de ensino da rede pública têm recebido total autonomia da SEEDF para incluir outros programas e ações de acolhimento aos alunos, combate ao *bullying* e atividades que promovam a cultura de paz em suas estratégias pedagógicas. No entanto, com base nos argumentos apresentados neste relato de pesquisa, compreendemos a necessidade de (re) pensar a formação continuada dos profissionais da educação da Secretaria de Educação do Distrito Federal a respeito da temática da cultura de paz nas escolas, prosperando para a perspectiva da educação em e para os Direitos Humanos, para o bem-estar social e à tolerância à diversidade.

A pesquisa avulta a importância de aperfeiçoar as Políticas Públicas para a promoção da cultura de paz nas escolas, pela perspectiva da educação em Direitos Humanos, em consonância com os pressupostos teóricos do Currículo em Movimento. E considerou: estabelecer espaços para fala e escuta de professores no âmbito das formações coletivas nas escolas, que incentivam a cultura de paz e o bem-estar socioemocional dos estudantes.

É reconhecido o empenho da Secretaria de Educação do Distrito Federal (SEEDF) em fornecer recursos que debatem e direcionam ações sobre a cultura de paz e a educação em Direitos Humanos no ambiente escolar, tais como o Caderno Orientador Convivência Escolar e Cultura de Paz e as Diretrizes para a Educação em Direitos Humanos.

Além disso, o plano de ação da SEEDF contempla diversos projetos para fomentar a cultura de paz nas escolas, tais como: proporcionar um local para as atividades culturais da comunidade; fomentar a colaboração com outras secretarias de segurança e saúde; adotar técnicas integrativas e holísticas como meditação, Reiki, automassagem e terapia em grupo; e incentivar a capacitação de docentes através de vários cursos de formação sobre o tema que são oferecidos aos profissionais de educação da SEEDF por meio da Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação (EAPE).

Segundo Santos (2023), apesar de todos os avanços mencionados, é imprescindível expandir o foco nas formações de professores para além do espaço de treinamento presencial da EAPE, aproveitando também o ambiente das escolas, utilizando o espaço das coordenações pedagógicas para debater o tema e promover a igualdade, moralidade, ética e justiça no contexto educacional.

Torna-se essencial repensar as atuais formações dos docentes da SEEDF, considerando a educação voltada para e em prol dos Direitos Humanos, em consonância com os princípios do Currículo em Movimento. Este enfatiza a adaptabilidade dos programas de ensino, um espaço para diálogo, ação e reflexão, além de destacar que a escola é um ambiente cultural onde também se aprende.

Neste contexto, é fundamental reavaliar a formação continuada dos professores, como um espaço para diálogo e partilha de experiências em vários ambientes e contextos, além dos espaços formais de treinamento profissional dentro do âmbito da SEEDF. A ideia é levar as capacitações em cultura de paz, já disponibilizadas na EAPE, para o contexto escolar por meio de palestras e mesas redondas nas coordenações pedagógicas das instituições de ensino interessadas em aderir à proposta.

Essas estratégias podem tornar os cursos de formação de professores mais assertivos com o foco no acolhimento socioafetivo dos estudantes que de fato engloba a sua variedade cultural, identidades e etnias.

Destarte, diante dos argumentos apresentados se torna imprescindível que nessas formações a tríade ação-reflexão-ação estejam contempladas, bem como a observação do Currículo em Movimento em diálogo com os preceitos dos principais autores e referenciais teóricos da Educação em e para os Direitos Humanos, sobretudo, nas capacitações que ocorrem no espaço de formação da Coordenação Pedagógica onde a reflexão da práxis pedagógica acontece.

Nesse cenário, as escolas da SEEDF desempenham um papel crucial na formação de uma cultura de paz, uma vez que têm o encargo de educar os indivíduos em aspectos multidimensionais tais quais: intelectuais, sociais, políticos e éticos.

Considerações finais

De acordo com o Relatório Técnico, fruto da pesquisa de Santos (2023), a fundação da iniciativa foi o estímulo à capacitação constante dos profissionais da educação da SEEDF em cultura de paz e acolhimento socioemocional dos estudantes. Isso sugere medidas de prevenção e luta contra a violência escolar, assegurando um ambiente pacífico que promova o bem-estar e a qualidade de vida de toda a comunidade educacional. No que diz respeito às parcerias, observamos avanços notáveis. No entanto,

acreditamos ser necessário reexaminar a formação continuada dos professores sobre os temas abordados neste relatório de pesquisa.

Destarte, este estudo propôs-se a criar este documento acerca da relevância da capacitação de docentes sob a ótica da Educação em Direitos Humanos e do Currículo em Movimento para fomentar uma cultura de paz nas instituições de ensino da SEEDF. O relatório foi apresentado presencialmente à coordenação do curso de Educação Básica em Direitos Humanos na Perspectiva Internacional (EBDHI), organizado pelo Centro de Estudos Avançados Multidisciplinares (CEAM-UnB) em parceria com o Sinpro-DF, como um pré-requisito final para a conquista do título de especialista no segundo semestre do ano de 2023.

Portanto, a partir de algumas abordagens e análises de currículos sob a perspectiva das teorias críticas e pós-críticas de currículo, destaca-se a importância de uma (re) organização curricular para a capacitação de docentes e a adaptabilidade dos currículos existentes com o objetivo de proporcionar um benefício social, acadêmico e científico ao abordar temas que versam sobre a conexão entre ensino e aprendizagem, que surge em nossa pesquisa como um tema transversal no currículo.

O objetivo deste estudo foi examinar a conexão entre o Currículo em Movimento e a educação para a cultura de paz nas escolas, considerando a perspectiva da educação em direitos humanos. Esta investigação foi conduzida de forma democrática e cuidadosa, apresentando reflexões e sugestões para estudos futuros e programas de formação de professores que incluem as diretrizes da educação em e pelos direitos humanos, as habilidades socioemocionais e os princípios do Currículo em Movimento da Educação Básica como eixos transversais em seus programas de formação de professores da SEEDF.

O espaço da coordenação pedagógica foi como um cenário de luta e triunfo da categoria docente, propício para o fazer da práxis pedagógica e para o desenvolvimento do tema por meio da tríade ação, reflexão e ação proposto por Urânia Freitas (2018), com a finalidade de se ajustar às demandas de formação dos professores às mudanças contínuas da educação, conforme sugerido pelas Diretrizes da Educação em e para os Direitos Humanos em consonância com os princípios do Currículo em Movimento.

No contexto da Secretaria de Segurança Pública do Distrito Federal (SSP-DF), foi estabelecido o Protocolo de Operações Integradas (POI), que estabelece orientações gerais das forças de segurança para amenizar os efeitos de possíveis incidentes violentos em instituições de ensino. O programa DF Mais Seguro, sob a coordenação da SSP-DF, abrange também a proteção das escolas.

Igualmente, observamos o avanço das medidas postas em prática nos projetos e programas da Secretaria de Educação nos últimos cinco anos, com a integração

entre os setores de segurança, saúde e educação, considerando as dimensões sociais, psicológicas e emocionais dos estudantes da SEEDF, a partir dos quais além da Secretaria de Educação outros setores do GDF colaboraram para implementar medidas eficazes de promoção da paz no contexto escolar.

Neste cenário, os professores desempenham um papel crucial no processo de ensino e aprendizagem, acolhendo o estudante, independentemente de suas dificuldades cognitivas ou emocionais, de acordo com os princípios da educação em Direitos Humanos e os pressupostos do Currículo em Movimento que as abrangem.

Destarte, não se restringe apenas a retificar os conteúdos pendentes e as aprendizagens em defasagem, mas também aborda valores, princípios, afeto e restaura as relações sociais que foram afetadas pelo ensino a distância.

Outras perspectivas podem ser trazidas em continuidade com o estudo como por exemplo os impactos da divulgação dos resultados da pesquisa, fornecendo subsídios e base para pesquisas futuras na área da educação, especialmente para a formação de professores. Espera-se que este estudo ajude não só a fomentar a cultura de paz nas escolas da SEEDF, mas também a promover um

acolhimento eficaz dos alunos e, consequentemente, a recuperar as aprendizagens.

A pesquisa destacou a necessidade de realizar estudos e debates futuros sobre a formação de professores sob a perspectiva da Educação em Direitos Humanos, com a finalidade de pressionar os governos atuais a adotarem políticas públicas que se opunham a todas as formas de educação dominante e assegurem aos estudantes o direito a uma escola pública de qualidade, laica e inclusiva que reconheça e valorize a diversidade em um ambiente de respeito e diálogo constante.

Em suma, os achados que emergiram por meio da análise interpretativa dos dados obtidos revelam a necessidade do reexame crítico dos currículos como estratégia fundamental. Este movimento não apenas impulsiona o desenvolvimento profissional docente, mas também se configura como alicerce para a implementação de projetos e ações escolares direcionadas à cultura de paz, sob a lente da educação em e para os direitos humanos. A revisão curricular, portanto, emerge como um eixo estruturante para a efetivação de práticas pedagógicas transformadoras e para a construção de ambientes escolares mais justos e pacíficos nas escolas da SEEDF. ■

Notas

¹ Entende-se por formação todo o processo formativo educativo, formal ou não que permite a intervenção do sujeito no universo agindo crítica e responsável, primando pela ética nas relações, refletindo, avaliando e reformulando atitudes (Brasil, 2004, p. 18).

Referências

- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Básica: **Por uma política de valorização dos trabalhadores em educação, em cena os funcionários da escola**. Brasília, MEC, 2004.
- BRASIL. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. Coordenação Geral de Educação em Direitos Humanos. **Educação em Direitos Humanos: Diretrizes Nacionais**. Brasília, SDH/PR, 2013. Disponível em: https://www.academia.edu/42891607/A%C3%A7%C3%A3o_reflex%C3%A3o_a%C3%A7%C3%A3o_Trabalho_forma%C3%A7%C3%A3o_docente_e_aprendizagens.
- FREITAS, Urânia Flores de. Ação-Reflexão-Ação: trabalho, formação docente e aprendizagens. **Revista Com Censo: Estudos Educacionais do Distrito Federal**, Brasília, v. 5, n. 3, p. 80-89, ago. 2018. Disponível em: https://www.academia.edu/42891607/A%C3%A7%C3%A3o_reflex%C3%A3o_a%C3%A7%C3%A3o_Trabalho_forma%C3%A7%C3%A3o_docente_e_aprendizagens. Acesso em: 20 nov. 2022.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2001.
- ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração e Programa de Ação sobre uma Cultura de Paz**. A/RES/53/243. 06 out. 1999. Comitê Paulista para a Década da Cultura de Paz. Um Programa da Unesco 2001-2010. Disponível em: http://www.comitepaz.org.br/dec_prog_1.htm. Acesso em: 5 nov. 2024.
- SACRISTÁN, José Gimeno. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. 3^a ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.
- SANTOS, Cléssia Mara, BELEZA, Flávia Tavares; CONFESSOR, Michelle Ribeiro. Formação continuada de educadores/as em mediação de conflitos no contexto escolar da SEEDF. **Revista Com Censo: Estudos Educacionais do Distrito Federal**, Brasília, v. 3, n. 4, p. 11-23, 2016.

SANTOS, Renata Almeida. **Formação de professores para a promoção da cultura de paz pela perspectiva da Educação em Direitos Humanos:** uma pesquisa de opinião com educadores da SEEDF. 2023. 47 p. Monografia (Especialização em Educação Básica e Direitos Humanos na Perspectiva Internacional) - Centro de Estudos Avançados Multidisciplinares, Universidade de Brasília, Brasília, 2023.

SILVA, Francisco Thiago. **Pedagogia e formação de pedagogos no Distrito Federal:** reflexões curriculares. Curitiba: Appris, 2019. 109 p. (Educação, tecnologia e transdisciplinaridade). Curitiba, 2019.

SINPRO-DF. Sindicato dos Professores do Distrito Federal. **Relatório-Pesquisa de opinião sobre a pandemia do novo coronavírus e a volta às aulas com a comunidade escolar.** [Brasília]: SINPRODF, 2020. 1-42 p. Disponível em: <https://cdn.sinprod.org.br>. Acesso em: 2 nov. 2024.

XAVIER, César. **As implicações da pandemia para a educação, segundo Dermeval Saviani.** Vermelho, [S. l.], 30 jul. 2020. Disponível em: <<https://vermelho.org.br/2020/07/30/as-implicacoes-da-pandemia-para-a-educacao-segundo-dermeval-saviani/>>. Acesso em: maio de 2023.

■ RELATOS DE EXPERIÊNCIA

■ Circuito de Ciências: proposta de fomento à aprendizagem

Science Circuit: proposal to promote learning

 Rosemary dos Santos Menezes*

Resumo: Este relato de experiência retrata uma proposta de implementação da etapa regional da XII Edição do Circuito de Ciências das Escolas Públicas do Distrito Federal, realizada na cidade de Santa Maria, no Distrito Federal. Trata-se de um projeto interdisciplinar, cuja meta é promover a participação das unidades escolares, com o objetivo de difundir a ciência e incentivar os estudantes e professores a se envolverem com o universo da pesquisa. Alinhado aos eixos transversais do Currículo em Movimento da Educação Básica (Distrito Federal, 2018) e diretamente relacionado às habilidades e competências descritas na Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, 2018), este relato busca expor as ações realizadas durante o processo de execução do projeto, apresentando seus desdobramentos e resultados obtidos.

Palavras-chave: Projeto interdisciplinar. Circuito de Ciências. Experiência Científica.

—

Abstract: This experience report presents a proposal for implement the regional stage of the 12th Edition of the Science Circuit for Public Schools in the Federal District, held in the city of Santa Maria, in the Federal District. It is an interdisciplinary project whose goal is to promoting the participation of school units, aiming to disseminate science and encourage both students and teachers to engage with the world of research. Aligned with the cross-cutting themes of the Curriculum in Motion for Basic Education (Distrito Federal, 2018) and directly related to the skills and competencies outlined in the National Common Curricular Base – BNCC (Brasil, 2018), this report aims to present the actions carried out during the project's implementation process, highlighting its developments and the results achieved.

Keywords: Interdisciplinary project. Science Circuit. Scientific Experience.

*Pós-graduada em Educação, Desenvolvimento Humano e Inclusão pela Universidade de Brasília (UnB). Formada em Pedagogia pela UnB. Orientadora Educacional da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF). Contato: rosemary.menezes@se.df.gov.br

Introdução

Este relato corresponde à narração de uma experiência obtida durante a implementação de um programa educacional da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. O Circuito de Ciências das Escolas Públicas do Distrito Federal, popularmente conhecido como “Feira de Ciências”, tem a premissa de compartilhar conhecimentos adquiridos durante o percurso de implantação, com o objetivo de subsidiar e fomentar a práxis pedagógica dos professores, com vistas à ampliação no desenvolvimento das estratégias de ação educacional.

O Circuito de Ciências das Escolas Públicas do Distrito Federal é uma política, instituída em 2011 pela Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, como meio de incentivo à produção e à divulgação científica, tecnológica e cultural. Trata-se de uma atividade pedagógica interdisciplinar, geradora de aprendizagens significativas, que tem como apresenta objetivos:

- Fomentar a produção e veiculação do conhecimento científico na comunidade;
- Possibilitar a articulação de diversos componentes curriculares;
- Contribuir para o protagonismo estudantil;
- Motivar a participação das estudantes na ciência; e
- Oportunizar a troca de experiências no âmbito escolar (Distrito Federal, 2023a).

Visto no meio educacional como uma proposta de potencial inovador, o Circuito de Ciências das Escolas Públicas está dividido em três etapas. A primeira etapa é local, em que as atividades são desenvolvidas pelos estudantes e seus professores- orientadores na Unidade Escolar (UE), com regimento próprio. A segunda etapa é denominada como etapa regional e reúne os projetos idealizados e expostos na etapa anterior. É realizada pela Coordenação Regional de Ensino (CRE), com base em regulamento elaborado coletivamente pelos profissionais que atuam na Diretoria de Programas e Projetos Transversais (DISPRE), especificamente na Gerência de Projetos e Projetos Transversais (Gproj), e nas Unidades Regionais de Educação Básica, todas vinculadas à Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF). A terceira etapa é a distrital, que envolve projetos das quatorze CREs do DF, sempre com uma temática específica. Em 2023, na sua XII edição, o tema abordado foi: “Brasília conectada com os Objetivos da Agenda 2030”.

A intenção da Feira de Ciências em 2023 foi promover a reflexão sobre os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), contidos na Agenda 2030, compreendida como um plano de ação para a preservação do planeta Terra e à promoção de aprendizagens significativas, capazes de desenvolver no estudante o senso crítico e uma postura protagonista. Para que esta política se concretizasse como um projeto nas escolas, os profissionais da

área técnica da SEEDF, Coordenadores Intermediários e Coordenadores Intermediários de Apoio, subdivididos em comissões, articularam-se na elaboração de normas que orientaram o desenvolvimento do Circuito de Ciências. Engajados nessa empreitada, esses profissionais construíram e zelaram pela execução de cada etapa da proposta contida no regulamento (Distrito Federal, 2023b).

Voltando o olhar para a etapa regional do Circuito de Ciências das Escolas Públicas do Distrito Federal, destacaram-se, na Coordenação Regional de Santa Maria, as experiências que compõem este relato. Antes, porém, é importante apresentar algumas de suas especificidades. Nesta fase, as atividades são organizadas pela comissão do evento, em conjunto com as unidades escolares da região, que participam por meio da livre adesão. Para isso, foi preciso fazer inscrição, na própria CRE, de acordo com a etapa e/ou modalidade em que os estudantes se encontram. Segundo o regulamento do Circuito de Ciências das Escolas Públicas do Distrito Federal (Distrito Federal, 2023b), os projetos devem ser inseridos nas seguintes categorias, que correspondem às etapas e/ou modalidades de ensino dos estudantes participantes:

- Categoría A: Primeiros Passos na Ciência: Educação Infantil;
- Categoría B: Iniciação à Pesquisa: Ensino Fundamental - anos iniciais (1º ao 5º ano);
- Categoría C: Divulgação Científica: Ensino Fundamental - anos finais (6º ao 9º ano);
- Categoría D: Vivência Científica I: EJA 1º e 2º segmento;
- Categoría E: Vivência Científica II: EJA 3º segmento e Ensino Médio noturno;
- Categoría F: Ciência e Diversidade: Educação Especial, DI, DMU, DA/Surdez, DV e estudantes com TEA e EJA intervencia;
- Categoría G: Ciência para o Futuro: Educação Especial, Altas Habilidades/Superdotação;
- Categoría H: Incentivo à Pesquisa: Ensino Médio;
- Categoría I: Desenvolvimento Tecnológico: Ensino Médio Técnico (1º ao 3º ano), Educação Técnica e Profissional e Ensino Médio em Tempo Integral.

Para participar das etapas do XII Circuito de Ciências foi necessário que a Unidade Escolar montasse equipes compostas por, no máximo, cinco estudantes e até dois professores orientadores, responsáveis por produzir e apresentar um projeto de pesquisa com base no tema estipulado, ou seja, alinhado a “Brasília Conectada com os Objetivos da Agenda 2030”. Para o dia da mostra, também foi preciso estruturar, confeccionar e disponibilizar um banner expondo o título, os objetivos, a metodologia

e a conclusão do projeto, além de manter à disposição o diário de bordo, que corresponde aos registros do cotidiano, dos processos de criação e da execução realizados pelos participantes. Ressalta-se que tais itens constituem objetos de avaliação nesta etapa regional do Circuito de Ciências.

Desenvolvimento

Para a realização da Etapa Regional de Santa Maria, foram necessários estudos sobre as Diretrizes pedagógicas e Orientações curriculares para a organização do segundo e do terceiro ciclo de aprendizagem (Distrito Federal, 2014), Orientações pedagógicas: terceiro ciclo para as aprendizagens (Distrito Federal, 2021) e (re)visitas ao Currículo em Movimento da Educação Básica (Distrito Federal, 2018) e ao Estatuto da Criança e do Adolescente (Brasil, 2017b). Diversas foram as estratégias para realizar a chamada “Feira de Ciências” (Figura 1), orientadas por uma abordagem qualitativa e etnográfica.

Dentre os procedimentos que realizamos, conforme levantamento, destacam-se:

- Reuniões com as equipes da área técnica da SEEDF para conhecimento da política educacional, reelaboração do regulamento e alinhamento de ações;
- Reuniões com membros da comissão para planejamento de estratégias;
- Elaboração e envio de documentos para as unidades escolares e possíveis parceiros sobre o Circuito de Ciências;
- Apresentação do Regulamento da XII edição do Circuito das Escolas Públicas do Distrito Federal, com propostas de ações;
- Desenvolvimento de ações, junto ao Centro de Referência em Tecnologia Educacional (CRTE) de Santa Maria, como confecção de materiais gráficos para veiculação impressa e digital, além da produção de materiais audiovisuais necessários à divulgação e certificação da participação no circuito;
- Estabelecimento de parceria com Coordenação Regional de Ensino (CRE) de Sobradinho para realização de inscrições e formação de avaliadores dos projetos de pesquisa, via plataforma CRTEWEB: <https://sobradinho.se.df.gov.br/circuitocienciasdf/>;
- Articulação com a Subsecretaria de Formação Continuada dos Profissionais da Educação (EAPE);
- Convite às Unidades Escolares a participar de

Figura 1 – Card de divulgação do 12º Circuito de Ciências



Fonte: CRTE Santa Maria Distrito Federal

Quadro 1 – Quantitativo de participantes

ADESÃO À ETAPA REGIONAL SANTA MARIA	
Professores Orientadores	15
Estudantes Expositores	145
Escolas Inscritas	17
Projetos Expostos	38
Parceiros Externos	9
PROJETOS INSCRITOS	
Categoria	Quantidade
B - Iniciação à Pesquisa: Ensino Fundamental - anos iniciais (1º ao 5º ano)	11
C - Divulgação Científica: Ensino Fundamental - anos finais (6º ao 9º ano)	11
F - Ciência e Diversidade: Educação Especial, DI, DMU, DA/Surdez, DV e estudantes com TEA; e EJA intervintiva.	2
H - Incentivo à Pesquisa: Ensino Médio	5
Total de 04 categorias	Total de 29 projetos
Demais Participantes	EC 116, EC 218, CEF 316, CEF 418, Projetos: M2ices, Meninas.comp, UnB a tables, Projeto Cata-Vento,
09 Projetos	50 participantes

Fonte: Elaborada pela autora

momento de formação;

- Realização da Oficina: A Pesquisa como Instrumento de Intervenção na Organização do Trabalho Pedagógico;
- Visitas às Unidades Escolares para orientação e acompanhamento do projeto;
- Pactuação de ações com órgão públicos e privados: Detran, Caesb, UnB, SLU, CBMDF, CRTE Sobradinho, GEINPLANDENGUE, Faculdade Anhanguera e Centro de Educação Profissional Escola Técnica do Guará;

Reuniões com o Gabinete da CRE de Santa Maria e articulação com os seus setores para discutir a logística do evento, como requisição e aquisição de alimentação, transporte, locação e organização do local de realização do evento, materiais e recursos, bem como premiação aos participantes.

Na busca pela implementação das etapas, foi obtido o seguinte envolvimento efetivo da comunidade escola, conforme indica o Quadro 1.

Resultados

A realização da Etapa Regional do Circuito de Ciências de Santa Maria configurou-se como uma proposta de ensino inovadora, na qual o estudante assume o papel de protagonista no processo de aprendizagem, enquanto o professor atua como mediador. A iniciativa está em consonância com o artigo 43 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996), que, em seu inciso III, destaca a importância de “incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando ao desenvolvimento da ciência e da tecnologia e à criação e difusão da cultura”.

A proposta é orientada pelos quatro pilares da educação definidos pela Unesco (2010) — Aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser — e fundamenta-se nos eixos transversais do Currículo em Movimento da Educação Básica da SEEDF (Distrito Federal, 2018): Educação para a Diversidade; Cidadania e Educação em e para os Direitos Humanos; e Educação para a Sustentabilidade.

No contexto do Ensino Médio, observa-se que a ação dialoga com os itinerários formativos previstos para essa etapa, ao contemplar práticas de investigação científica, mediação e intervenção sociocultural, além de fomentar processos criativos e o empreendedorismo.

Destaca-se, no ofício do professor-orientador, que a participação dos estudantes no evento está diretamente ligada ao desenvolvimento de competências, pois exigiu deles uma postura diferenciada, como: pensamento científico, crítico e criativo; comunicação; argumentação;

Figura 2 – Etapa Regional do Circuito de Ciências de Santa Maria Distrito Federal



Fonte: Imagem do acervo pessoal da autora.

autogestão; autonomia; e conhecimento. Tais aspectos corroboram os objetivos do Circuito de Ciências, ao motivar estudantes e professores para a produção e veiculação do conhecimento científico na comunidade, por meio da articulação de diversos componentes curriculares. Isso contribui para o protagonismo estudantil e a troca de experiências no âmbito escolar.

Para a mostra dos projetos de pesquisa, foram utilizados recursos didáticos e metodológicos que possibilitaram aos estudantes, agora expositores, o desenvolvimento de habilidades correlatas às competências descritas na BNCC (Brasil, 2017a), conforme a Figura 2 a seguir.

Embora a implementação tenha sido concretizada, vale ressaltar que o projeto ainda apresenta desafios a serem superados, e espera-se que outras Unidades Escolares, que porventura não conseguiram aderir a esta edição do XII Circuito de Ciências, participem das edições futuras. Destaca-se que, devido às vivências oportunizadas, é importante que a comunidade escolar reconheça essa ação como facilitadora das aprendizagens e um meio potencial de valorização estudantil.

Referências

- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Ministério da Educação, 2017a.
- BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017b.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília: Ministério da Educação, 1996.
- DISTRITO FEDERAL. **Curriculum em Movimento da Educação Básica: 2ª edição**. Distrito Federal: SEEDF, 2018.
- DISTRITO FEDERAL. **Círculo de Ciências das Escolas Públicas do Distrito Federal: 12ª edição**. Brasília: Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, 2023a.
- DISTRITO FEDERAL. **Regulamento do Círculo de Ciências das Escolas da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal**. Brasília: Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, 2023b.
- DISTRITO FEDERAL. **Diretrizes Pedagógicas para Organização Escolar do 2º Ciclo para as Aprendizagens**. Brasília: Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, 2014a.
- DISTRITO FEDERAL. **Diretrizes Pedagógicas para Organização Escolar do 3º Ciclo para as Aprendizagens**. Brasília: Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, 2014b.
- DISTRITO FEDERAL. **Orientações Pedagógicas: 3º Ciclo para as Aprendizagens**. Brasília: Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, 2021.
- UNESCO. **Um Tesouro a Descobrir**: Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. Paris: Unesco, 2010. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590>. Acesso em: 15 de out. 2023.

A construção ou a beleza de ler uma Brasília inteira

"The construction" or the beauty of reading an entire Brasilia

 Camilla Cristina Silva*

Resumo: Andressa Marques é escritora, professora e doutora em Literatura e Práticas Sociais pela Universidade de Brasília. Seu romance de estreia, *A construção*, publicado no final de 2024, é um convite forte e poético para conhecemos histórias de trabalhadores que criaram, sucumbiram e se recriaram nas descendências que hoje transformam Brasília e seus espaços, muitas vezes opressores. Centrada na história de Jordana, estudante cotista da UnB, a narrativa se encadeia por tempos que se entrecortam e se complementam em uma linha única de vidas, que seguem e se reconstroem. Entre seu mundo particular, o que descobre Jordana do passado ao presente são os nós de várias costuras entrelaçadas da construção à Brasília mais democratizada, mas não menos racista.

Palavras-chave: Trabalhadores de Brasília. Estudantes cotistas. Vidas reconhecidas.

—

Abstract: Andressa Marques is a writer, professor, and PhD in Literature and Social Practices from the University of Brasília. Her debut novel, *A construção*, published in late 2024, is a powerful and poetic invitation to learn about the stories of workers who created, succumbed, and recreated themselves in the descendants that today transform Brasília and its often oppressive spaces. Centered on the story of Jordana, a quota student at UnB, the narrative is intertwined through times that intersect and complement each other in a single line of lives that continue and rebuild themselves. Between her private world, what Jordana discovers from the past to the present are the knots of several intertwined seams of the construction of a more democratized, but no less racist, Brasília.

Keywords: Workers in Brasilia. Quota students. Recognized lives.

*Doutora em História pela Universidade Federal de Ouro Preto. Realizou estágio pós-doutoral no PPGHI/UnB (2023-2024). É professora da SEEDF e da UniProjeção. Contato: ccs.historia@gmail.com

Nota de leitura

Resenhar uma obra envolve atenção na leitura, na escrita e na forma com que aquela história te afeta. Ler o romance de estreia de Andressa Marques avassala nossa linguagem. A opção de escrever algo engessado se esvaiu nas primeiras linhas aqui conectadas. A narrativa de *A construção* é poesia prosada, que te leva do presente ao passado, da universidade ao terreiro. Traça vidas entrelaçadas pelo apagamento, que são (re)conhecidas pela luta diária e ocupadas da reexistência possível pelo coletivo.

Antes de tudo, a sugestão é que você leia o livro. Aqui, a forma de contar essas histórias se confunde com a linha da escrita e do tempo criadas por Andressa Marques. A narrativa recorre à linguagem da autora, exprime-a em frases soltas e no perambular do ritmo que o romance toca e é sentido por essa resenhadora. A indicação é que leia as próximas linhas com um olhar sem divisas, do que é arte e o que é ciência, do que é história e o que é literatura, do que é padrão e o que é possível. *A construção* avassala a linguagem e te cria para outras formas de narrar o mundo.

A construção

Tem gente aqui, eles não estão vendo? A construção, de Andressa Marques, nos mostra que não, e que sim. A autora nos leva para conhecer a história daqueles que levantaram a Capital Federal e por ela foram tombados. Não como Juscelino, Niemeyer ou Lúcio Costa. Não há demarcação recorrente de suas caras, nem de seus nomes. Teve muita gente aqui! Uma parte concretada na Esplanada, uma parte afogada nos confins do Lago Paranoá e outra, resistente e viva, músculo das cidades que se formaram ao passo do planejamento.

A obra é uma demarcação da existência de gerações que constroem Brasília. Em uma narrativa que se desloca do presente ao passado, tal qual é o fazer da História, surge Jordana, uma jovem negra de Taguatinga, de sonhos fincados e sensibilidade única, que a conduzem à primeira turma de estudantes cotistas da Universidade de Brasília (UnB).

A universidade era pública, enfim. Os passos de Jordana pelos corredores da UnB se entrelaçam com sua trajetória para ali chegar. Jordana se apresenta para nós como promessa, em contraste com o que determinavam para a cor de sua pele. Filha de Fran e Marco, a primeira da família a estudar e seguir no ensino superior. Ela atravessa os espaços da desigualdade, que a carregam de Taguatinga ao Plano Piloto, até chegar à sala de aula



Capa da obra resenhada (Editoria Nós)

do professor Albernaz. Ali, a estudante que só poderia acertar, quis desaparecer, fazer valer o não lugar a que o professor a relegava. Foi a primeira aula e a primeira vez que sofria a violência desse novo espaço que ocupava. Não seria a última.

Enquanto acompanhamos a jornada de Jordana, ela nos apresenta as personagens da sua nova e da sua velha vida. Fran, sua mãe, dona de casa, que parecia descontar na limpeza do lar tudo que poluía seu interior. Abandonada por duas vezes – pela mãe e por Marco –, Fran é a mulher que some em sua própria sobrevivência e reaparece no olhar preocupado da filha. Já Marco, não some, mesmo quando devia sumir para deixar Jordana viver por si mesma.

A relação com o pai é algo marcante no romance. Marco aparece nos momentos-chave da transformação na identidade de Jordana. Havia muito ressentimento ali, na relação com esse pai presente que insistia em ser ausente. O dito e o não dito do dispositivo de Foucault (2000), ele era tudo e nada na vida da filha.

As coisas seriam diferentes. A universidade ativou outras Jordanas. A persistência da voz despótica, que a reprimia a cada passo, foi se desvaindo na sua relação com os corpos universitários e nas novas possibilidades que criou para os antigos vínculos. Ao conhecer Renata, Beatriz, Rodrigo, Marcinho e, em especial, Miguel, as tessituras de Jordana se encrespam, até seu cabelo. Seu movimento é parte do movimento estudantil negro em um espaço que se abre pela primeira vez institucionalmente para eles – não sem percalços.

Lemos Jordana se encantar por cada um de seus colegas. Ver neles o que existia (mas não via) em si. Da impetuosidade de Renata, que a assusta e desconforta, à presença inteira de Beatriz e Rodrigo, nossa protagonista se perde e se acha, se vê e se escuta, até escolher o que quer para si: Miguel. Olhar Miguel pelos olhos de Jordana é ver beleza na descoberta do outro. Miguel a desconcerta e conserta, faz água rolar pelo seu corpo, em uma das descrições mais sensuais do apaixonamento e do ato consumado.

Havia algo diferente em mim, era um nascer que vinha de fora. A universidade e, sobretudo, o movimento ecoam na trajetória de uma jovem tímida e quieta, talvez reprimida ou só cautelosa ao se colocar no mundo. Jordana se faz presente na primeira reunião de estudantes negros de que participa. É fundamental na articulação da próxima e esse papel central a faz assumir seu espaço no grupo. Espaço que não precisa tanto ser conquistado quanto ser reconhecido.

É nas tranças de seu cabelo liso de chapinha que, pela primeira vez, sentimos a conexão da personagem consigo, mas também com sua ancestralidade. Jordana vê beleza nesse desconhecido que passa a lhe cobrir e se apropria de espaços que se tornam só seus, ainda que compartilhados. O passado passa a se constituir não mais pelo olhar insistente de Marco.

E não é pra chorar, é pra ser forte. Jordana lembra as assertivas do pai, ativo no movimento e imbuído de uma postura contumaz de ataque. Necessária, quando se enfrenta na pele e na carne de muitos dos seus o racismo. Jordana sabia disso! Mas não queria ter que se sujeitar a ser de um jeito que o pai impunha. É nessa parte da narrativa, de descobertas e dias bons compartilhados com seu novo grupo, que a velha violência se apresenta no novo. O ataque à sala do grupo pelo olhar dela é paradoxal: sentido e racionalizado em um só tempo. *Preto na universidade só se for na cozinha do RU, era a “merda” escancarada dos espaços que se fazem (ou dizem ser) democráticos.*

Jordana vivencia ali aquilo que já sabia há muito. Marco e seu tio Leite eram sua consciência militante, de diferentes maneiras de ser. Ao contrário do pai, tio Leite parecia ser um homem mais sensato e atento às subjetividades. E era isso que emergia ali, uma subjetividade

tão íntima ao encarar a violência de frente. Jordana, de menina assustada com a sordidez humana, vê-se ação e transforma a água que corria pelos seus olhos no jato coletivo que lava todo o local. Ela chorou sim, mas a força também veio daí.

Minha safra teve início nesse dia. A beleza do romance também está em mostrar as curvas do cotidiano. Em um só dia, Jordana viu a universidade fechar e abrir seu tempo da promessa, de filha que teria uma vida diferente e melhor pelos caminhos dos estudos. Assim entra em cena Teresa, a professora negra que também era um corpo que abria espaço em um lugar que antes diziam não ser seu. Uma professora universitária, tal qual Lélia González (1984), ocupando o centro da linguagem, de quem fala e de quem escuta.

Teresa convida Jordana não só a ser pesquisadora, mas se fazer o centro de histórias que se conectam na construção de Brasília. A história do seu avô ainda nem existia, mas Jordana sabia que era ela que firmava os nós que costuravam sua vida e de muitas outras gestadas no concreto dessa capital embranquecida.

Era bonito ver alguém inteiro. O que Jordana sabia de seu vô era o que Marco sabia: ele veio para construir Brasília e morreu na obrigação. Os caminhos se apresentaram à jovem pesquisadora, cada pedacinho da vida dos seus foram se religando, antes e depois da descoberta do túmulo de Iran Almeida dos Santos. Era seu avô desaparecido e com ele reaparecia sua bisa, Rita. Mãe Rita, que nós leitoras já conhecíamos de longe.

Essa antiga nova história é entrecortada por outra, que reata a linha do tempo da protagonista. Não tanto o tempo da promessa, mas o tempo do novo, bom e amedrontador. O tempo que tem dois corpos para se entregarem em completa comunhão. Miguel e ela protagonizam uma das cenas mais arrebatadoras já escritas sobre sexo e amor. Dali começaria outra safra, nada esperada pela protagonista, mas que permite que fechemos a teia da narrativa de vida dessa família de construtores. O tempo não para e nem espera a gente se assentar, Jordana!

Jordana inteirada de passado e assombrada pelo futuro é a estética perfeita dos corpos que tangenciam a promessa, mas também se reiniciam pelo finco do pé em suas histórias não contadas.

Matilas, Jonas, Ritas e Irans: vozes desaparecidas

Andressa Marques não é historiadora de formação e ainda assim encara institivamente um dos problemas centrais da teoria da História nos dias de hoje: pode o presente existir rompido com o passado? A narrativa que entrecorta as páginas seguidamente nos apresenta outro núcleo dessa família de construtores de vidas e cidades.

Assim conhecemos de onde partem os vínculos não sabidos de Jordana. O terreiro de mãe Matila, sua trisa, é o espaço que dá vida a essa família, que faz de Rita, sua bisa, mãe de Iran e de muita gente. Iran foi gestado entre roupas brancas e peles escuras, no centro espírita da vó que mais tarde passaria a sua mãe.

Ao entrecortar esses trechos de vidas, a autora nos faz querer saborear mais aquilo que permanece e que também se desconecta da ancestralidade. Saber de Matila e Rita também é saber do que Jordana se constitui. Uma sabedoria espiritual que parece conduzir a protagonista em seu anseio pela ciência. Havia outro tipo de ciência na sabedoria popular de suas antepassadas, suas raízes, que a autora nos apresenta pouco a pouco.

Na tessitura de vários tempos que se tornam uma só narrativa, enquanto Jordana vivencia o ataque à sala do grupo na UnB, seus ascendentes são despejados e têm suas terras queimadas pelo latifúndio. Entre passado e presente, eram dados avisos com *violência* e quando esta aparece [sempre] leva consigo o que é razoável, o que é humano. É nesse entremeio que Andressa Marques nos conquista. Ela sabe que há historicidades que tocam diretamente as experiências da protagonista. Não há como desconectá-la desse

passado que é só conhecido por nós e que ao final, quando desocultado, ele a arrebata.

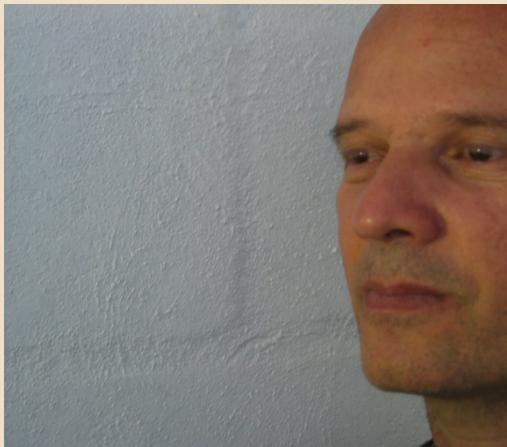
Em paralelo aos ciclos desumanos que nos são apresentados nos caminhos dessa família, outras vidas foram traçadas para Ritas e Jordanas. Rita vê sua cria despertar para o mundo, como promessa, seguindo as águas da sua trajetória até a “Cidade Livre”, porto dos construtores. No final do livro, Iran chega a Brasília, ao passo que Jordana começa a chegar a Iran.

Jordana só conhece sua história através da ação na universidade, no movimento e na pesquisa. Foi preciso que ela se movimentasse, nas formas possíveis de sua subjetividade e desgarrada da imposição de um jeito de ser que não era seu, para que em um único dia ela descobrisse Iran, seu vô, e como alcançar sua família perdida. Ela era impetuosa, afinal, muito mais do que Marco prescreveu para ela. A relação entre presente e passado no romance nos permite ver Jordana por inteiro. Na mesma página, estão o túmulo de seu avô, a descoberta que Rita – viva – mora em Ceilândia e que essa história não terminaria ali. Gestar essa árvore genealógica é (re)existência que não se pode apartar mais. Andressa Marques sabe disso e cimenta a prole dessas vidas entrelaçadas no ventre de Jordana. Do túmulo conhecido de Iran, nasceria vida de sua neta e a vida seguiria. ■

Referências

- FOUCAULT, Michel. Sobre a história da sexualidade. In: **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 2000.
- GONZALEZ, Lelia. Racismo e Sexismo na cultura brasileira. In: **Revista Ciências Sociais Hoje**, Anpocs, 1984, p. 223-244.
- MARQUES, Andressa. **A construção**. São Paulo: Editora Nós, 2024, 192p.

Anotações



Artista da capa:

Lelo

Nascido no Rio de Janeiro, em 1960, o artista plástico Marco Aurélio Tavares, o Lelo, veio para Brasília ainda jovem. Estudou em escolas públicas do Distrito Federal e teve, desde cedo, a arte presente na sua vida, principalmente por influência da família paterna.

Formado em Artes Plásticas pela Faculdade de Artes Dulcina de Moraes, tem uma trajetória bastante rica: nos anos 1990, trabalhou com fotojornalismo, foi professor de artes, desenho e pintura em várias escolas do DF, criou o espaço cultural e galeria Ateliê 27 em Brasília, e desde então vem participando de diversas exposições, tanto individuais quanto coletivas.

- Contato: vozdolelo@gmail.com
- Instagram: [@27atelie](https://www.instagram.com/@27atelie)
- [@vozdolelo](https://www.instagram.com/@vozdolelo)

