

olhares

educacionais e transdisciplinares

Marcelo Duarte
Organizador



Marcelo Duarte

Organizador

Olhares educacionais e transdisciplinares

Título

Olhares educacionais e transdisciplinares

Organizador

Marcelo Duarte

ISBN: 978-65-83349-01-9

DOI: 10.70513/olhares-educ-transdiscip

Publicado por

Triálogo

Rua General Neto, 71, Sala 404, Caixa Postal 194,

Moinhos de Vento, Porto Alegre, RS, Brasil

www.trialogo.com.br

contato@trialogo.com.br

Primeira publicação: Outubro de 2024

Conselho Editorial

Prof. Dr. Edward Pessano

Universidade Federal do Pampa

Prof.ª Dr.ª Lucia Giraffa

Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul

Prof. Dr. Edson Massayuki Kakuno

Universidade Federal da Integração Latino-Americana

Prof.ª Dr.ª Francéli Brizolla

Universidade Federal do Pampa

Prof. Dr. Valdo José Cavallet

Universidade Federal do Paraná

Prof.ª Dr.ª Vaneza Silva da Rosa

Secretaria de Educação de Santa Cruz do Sul/RS

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Lumos Assessoria Editorial

045 Olhares educacionais e transdisciplinares [recurso eletrônico] / organizador Marcelo Duarte. — Porto Alegre: Triálogo, 2024.

Dados eletrônicos (pdf).

Inclui bibliografia.

ISBN 978-65-83349-01-9

1. Professores – Formação. 2. Prática de ensino.
3. Educação – Finalidade e objetivos. I. Duarte, Marcelo.

CDD23: 370.71

Bibliotecária: Priscila Pena Machado – CRB-7/6971

Direitos Autorais

© 2024 por Triálogo e os autores individuais de cada capítulo. Obra de livre acesso para leitura e compartilhamento, desde que a obra original não seja modificada e/ou utilizada comercialmente. Nenhuma parte deste livro pode ser reproduzida ou utilizada de qualquer forma ou por qualquer meio além do permitido sob esta licença sem a autorização escrita de cada autor do capítulo ou da editora, exceto para fins de ensino, pesquisa e/ou extensão.

Sumário

Apresentação	
Perspectivas complexas e diálogos transversais na educação contemporânea <i>Marcelo Duarte</i>	5
O despertar da vocação: caminhos e motivos que me levaram à docência <i>Stéfani Lima, Caren Albanio de Oliveira e Moacir Lopes de Camargos</i>	9
Olhares docentes sobre os impactos da violência doméstica na aprendizagem de alunos vítimas: uma pesquisa empírica <i>Luciana Pimentel Rodriguez</i>	17
Um olhar histórico sobre a importância do orientador educacional no cotidiano escolar <i>Paulo Henrique Maia da Silveira</i>	27
O <i>compliance</i> nas instituições de educação: olhar sobre o Plano de Integridade da Unipampa <i>Luma Costa Minotto Pereira e Liliane Martins Costa</i>	35
A Educação Libanesa: um estudo <i>in loco</i> de uma nação em guerra <i>Bruno Echebeste Saadi, Edward Frederico Castro Pessano e Lúcio Jorge Hammes</i>	43
Surdos e a educação: o impacto das políticas públicas e a necessidade de Intérpretes de Libras em escolas no Município de Bagé <i>Ana Paula da Silva Moreira e Adriana Martins da Silva</i>	55
Escravidão, preconceito e comunidades quilombolas <i>Paulo Henrique Maia da Silveira e Melissa Probst</i>	63
Formação cidadã e inclusão social através da EJA: um relato de experiência docente <i>Luma Costa Minotto Pereira e Liliane Martins Costa</i>	75
Da teoria à prática na licenciatura em pedagogia: relato de experiência sobre os estágios obrigatórios <i>Luciana Pimentel Rodriguez</i>	83

Apresentação

Perspectivas complexas e diálogos transversais na educação contemporânea

Na educação contemporânea, os debates em torno de cidadania, inclusão, ética e diversidade cultural ganham uma importância crescente, revelando a complexidade de uma sociedade que enfrenta desafios constantes. A prática educativa transcende cada vez mais as barreiras da sala de aula, ampliando-se para englobar uma rede de diálogos que entrelaçam questões sociais, históricas e culturais. Dessa forma, a educação não se restringe ao conteúdo acadêmico; ela se transforma em um meio vital para o desenvolvimento de uma consciência crítica e de uma postura ativa e reflexiva diante das adversidades e das demandas atuais. Nesse cenário, o papel do educador é amplamente expandido, sendo ele não apenas um transmissor de conhecimento, mas também um facilitador de conexões entre o aprendizado e a realidade do mundo em transformação.

Edgar Morin (2000)¹, ao abordar o conceito de complexidade, nos lembra que o conhecimento precisa ser compreendido como uma teia interconectada de saberes e de relações. Para Morin (2000), educar é reconhecer a diversidade e a interdependência dos fenômenos sociais, culturais e naturais, compreendendo que a realidade é formada por múltiplas dimensões que se cruzam e se influenciam mutuamente. A partir desse ponto de vista, a transversalização das temáticas educacionais não só se torna essencial, mas inevitável. Ao introduzir temas como violência doméstica, preconceito, políticas públicas inclusivas e resiliência, a educação não apenas dialoga com o mundo real, mas também prepara indivíduos para lidar com a incerteza e com a ambiguidade, componentes fundamentais da complexidade moderna.

Dentro dessa abordagem, cada tema educacional encontra sua relevância ao se conectar com outros saberes, promovendo um entendimento mais amplo e interligado das questões contemporâneas. A transversalidade dos temas permite que a educação se constitua como um campo fértil para o

¹ MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 2. ed. Tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2000.

desenvolvimento de cidadãos críticos, comprometidos e capacitados a agir em prol de uma sociedade mais justa e plural. Assim, ao explorar a interdependência entre diversos aspectos sociais, a educação não só ilumina as diversas facetas da experiência humana, mas também fortalece a capacidade de cada indivíduo de interagir de maneira significativa com seu entorno.

É exatamente nesse contexto de complexidade e pluralidade que **Olhares educacionais e transdisciplinares** se insere, apresentando ao leitor um conjunto de perspectivas que enriquece o debate educacional. A seguir, apresenta-se um detalhamento de cada capítulo, descobrindo as diversas abordagens e experiências que dão forma a esta obra e que revelam os múltiplos olhares sobre as temáticas que atravessam a educação de hoje.

O primeiro capítulo, **O despertar da vocação: caminhos e motivos que me levaram à docência**, traça a jornada da autora em direção ao ensino, destacando como momentos cotidianos e experiências pessoais moldaram sua escolha profissional. Desde as primeiras interações na infância até sua entrada no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), o texto revela os desafios e a adaptação necessários para se tornar professora, especialmente em tempos de pandemia. A autora compartilha vivências marcantes, oferecendo um olhar sensível sobre o papel do educador e a construção de resiliência diante de adversidades, sublinhando a educação como um caminho de transformação pessoal e social.

Olhares docentes sobre os impactos da violência doméstica na aprendizagem de alunos vítimas: uma pesquisa empírica, o segundo capítulo, explora como a violência doméstica afeta o desenvolvimento e o desempenho escolar de crianças e adolescentes. A pesquisa realizada revela que comportamentos como agressividade, desmotivação e isolamento social são comuns entre alunos que sofrem violência, e que esses sinais são identificados pelos professores como indicadores importantes de abuso. O estudo evidencia o papel fundamental do educador na detecção e apoio a essas vítimas, bem como a necessidade de preparar as escolas para intervir adequadamente e promover um ambiente seguro e acolhedor para os estudantes.

O terceiro capítulo, **Um olhar histórico sobre a importância do orientador educacional no cotidiano escolar**, examina a evolução do papel do orientador ao longo dos anos, destacando sua transformação de uma função centrada na orientação vocacional para uma atuação mais integrada ao desenvolvimento integral dos alunos. Abordando o contexto brasileiro, o texto explora como o orientador educacional se tornou essencial na mediação entre a escola e a comunidade, promovendo um ambiente que valoriza o crescimento emocional, social e acadêmico. A análise enfatiza a importância desse profissional na formação de cidadãos críticos e comprometidos com a sociedade, demonstrando

seu papel indispensável na educação contemporânea.

O *compliance* nas instituições de educação: olhar sobre o Plano de Integridade da Unipampa, o quarto capítulo, discute a importância das políticas de integridade nas instituições públicas, focando no plano desenvolvido pela Universidade Federal do Pampa (Unipampa) para fortalecer a cultura de transparência e ética. O texto explora os mecanismos adotados pela Unipampa, incluindo treinamento, monitoramento e canais de denúncia, que visam assegurar conformidade e promover valores éticos. Ao apresentar o Plano de Integridade 2023-2024, o capítulo destaca como a universidade busca preparar cidadãos conscientes de suas responsabilidades, alinhando suas perspectivas educacionais às melhores normas de governança pública.

O quinto capítulo, **A Educação Libanesa: um estudo in loco de uma nação em guerra**, oferece uma análise das dificuldades enfrentadas pelo sistema educacional libanês em meio a um contexto de guerra constante e divisões religiosas. Baseado em pesquisa de campo, o estudo explora como o ambiente hostil afeta diretamente o cotidiano escolar e a formação dos alunos, abordando temas como conflitos armados e censura histórica. Ao descrever o impacto das guerras na educação básica, o texto revela a resiliência dos estudantes e educadores libaneses, além dos desafios que surgem na tentativa de manter uma educação significativa em meio à instabilidade política e social.

Surdos e a educação: o impacto das políticas públicas e a necessidade de intérpretes de Libras em escolas no município de Bagé, o sexto capítulo, aborda os desafios e avanços na educação de estudantes surdos na cidade de Bagé, destacando a importância de políticas públicas inclusivas. O texto enfatiza a necessidade de intérpretes de Libras nas escolas, fundamental para garantir a comunicação efetiva entre professores e alunos surdos, promovendo uma educação mais acessível e equitativa. Além disso, são exploradas as dificuldades na formação de intérpretes e na implementação de um sistema educacional que contemple plenamente as necessidades dessa comunidade, com ênfase na inclusão e no uso de tecnologias assistivas para potencializar o aprendizado.

O sétimo capítulo, **Escravidão, preconceito e comunidades quilombolas**, examina a trajetória da escravidão no Brasil e sua herança de preconceito, traçando a relação entre esses fenômenos e o surgimento das comunidades quilombolas. Com uma análise histórica, o texto aborda a evolução do sistema escravocrata e como ele moldou práticas discriminatórias que persistem até hoje. As comunidades quilombolas são apresentadas como símbolos de resistência e preservação da cultura afro-brasileira, mantendo viva a memória e a luta contra as desigualdades sociais. O capítulo destaca o papel dessas comunidades na preservação da cultura africana e na promoção de uma sociedade mais justa.

Formação cidadã e inclusão social através da EJA: um relato de experiência docente, o oitavo

capítulo, compartilha as vivências de uma professora na Educação de Jovens e Adultos (EJA), enfatizando o poder transformador da educação cidadã. Atendendo a uma comunidade marcada pela exclusão social, a autora narra como a escola se torna um espaço de reconquista da autoestima e de reinserção social. Por meio de práticas pedagógicas que valorizam o diálogo e a experiência dos alunos, o texto destaca a importância de conectar o aprendizado à realidade de cada estudante, promovendo uma cidadania ativa e consciente. A abordagem transcende o conteúdo tradicional, convidando os alunos a refletirem sobre seus direitos e a se engajarem na transformação de suas próprias vidas.

Por fim, o nono e último capítulo, **Da teoria à prática na licenciatura em pedagogia: relato de experiência sobre os estágios obrigatórios**, descreve a vivência prática de uma estudante de Pedagogia durante seus estágios nas diferentes etapas da educação básica. Desde a Educação Infantil até o Ensino Médio e a gestão escolar, a autora relata como cada estágio foi essencial para consolidar sua formação, permitindo a aplicação de teorias pedagógicas em contextos reais. O texto destaca os desafios de adaptar as práticas educativas durante a pandemia e a importância da flexibilidade e da inovação na atuação docente. A experiência proporciona uma visão ampla e integrada das competências necessárias para atuar com eficácia e sensibilidade na educação.

Ao explorar temas tão diversos e interconectados, esta obra nos instiga a refletir sobre a importância da educação como um espaço de transformação e engajamento. Que esta leitura inspire novas perspectivas e contribua para o fortalecimento de uma educação que valoriza a complexidade e promove um diálogo aberto e inclusivo com o mundo.

Boa leitura!

Marcelo Duarte²

² Editor-chefe da Triálogo. Mestre em Ensino (Unipampa). Coordenador do Curso de Especialização em Docência na Era Digital (Faculdade Iguazu).

O despertar da vocação: caminhos e motivos que me levaram à docência

Stéfani Lima

Universidade Federal do Pampa, stefanildf@gmail.com

Caren Albanio de Oliveira

Secretaria Municipal de Educação de Bagé

Moacir Lopes de Camargos

Universidade Federal do Pampa, moacircamargos@unipampa.edu.br

Introdução

A jornada rumo à docência raramente é linear, sendo construída a partir de experiências, influências e, sobretudo, de uma vocação que vai se revelando ao longo do tempo. Para muitos professores, o desejo de ensinar nasce ainda na infância, moldado por pequenas vivências que, à primeira vista, podem parecer simples ou casuais. No entanto, esses momentos acabam por compor uma trajetória significativa, repleta de desafios e descobertas. Neste relato, observamos como a autora, desde muito jovem, foi despertada para o ato de ensinar e como, ao longo dos anos, essas experiências foram sendo refinadas e aperfeiçoadas.

Mais do que um simples relato, o texto que se segue nos permite enxergar o papel transformador que a educação exerce, não apenas na vida de quem aprende, mas também na vida de quem ensina. O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) surge como uma peça-chave neste processo, proporcionando à autora a oportunidade de vivenciar o cotidiano de uma escola, compreendendo a complexidade do ensino e as particularidades de diferentes contextos sociais. Este programa não apenas preparou a autora para os desafios da profissão,

mas também despertou nela uma nova percepção sobre o papel do professor, especialmente em tempos de incerteza e pandemia.

Com uma narrativa envolvente, a autora nos convida a conhecer os momentos marcantes de sua formação, desde as primeiras interações com a educação até os dias atuais. Ela nos oferece um olhar humanizado e profundo sobre como cada experiência contribuiu para sua formação profissional, e como o PIBID foi um divisor de águas em sua trajetória. A seguir, mergulharemos nesse relato inspirador, que mostra como o caminho da docência é, acima de tudo, uma construção diária de resiliência, aprendizado e dedicação.

Desenvolvimento do relato

Meu nome é Stéfani Lima e, em outubro de 2020, ingressei no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) na área de Espanhol, durante o terceiro período do curso de Letras - Línguas Adicionais Inglês, Espanhol e Respectivas Literaturas, na Universidade Federal do Pampa (Unipampa), Campus Bagé. Esse ingresso ocorreu em meio ao primeiro ano da pandemia de COVID-19.

Desde a infância, sempre senti grande satisfação em ensinar, mesmo em atividades cotidianas, como cozinhar, recortar, brincar ou até mesmo ensinar a escrever palavras. Naquela época, tais ações me pareciam inovações fascinantes. À medida que avançava nos estudos escolares, meu interesse pelo ensino também se intensificava. Minhas professoras frequentemente comentavam com meus pais sobre minha “brincadeira” de ensinar aos colegas, que, por vezes, era vista com certo incômodo pelos demais alunos, especialmente nos intervalos das aulas, onde eu insistia em simular o papel de professora. Com o tempo, por orientação dos meus professores e pais, fui desestimulada a continuar com essa prática, devido ao temor de exclusão social, o que me levou a interromper essas atividades durante o recreio.

Alguns anos depois, com o nascimento de meu irmão, uma nova fase de aprendizado e responsabilidade se iniciou para mim. Aos 8 ou 9 anos, meus pais me explicaram que teria um papel importante em seu desenvolvimento, pois, juntos, precisaríamos ensiná-lo para que ele pudesse crescer e se tornar uma pessoa sábia. Esse momento despertou em mim uma busca incessante por mais conhecimento, uma vez que estabeleci como meta ensinar tudo o que eu aprendia ao meu irmão. Naquela época, ainda não tinha plena consciência de que o ensino seria a minha futura profissão, mas, de forma intuitiva, já manifestava o desejo de lecionar. Durante sua infância, ensinei-o a ler, escrever e jogar, preparando-o o melhor possível para ingressar na escola.

De maneira inconsciente, essas experiências iniciais moldaram minha relação com o ensino

e vieram à tona ao concluir o Ensino Médio, momento em que precisei escolher uma graduação. Ao olhar para trás, percebo que todas essas vivências refletem o que Mizukami (2013) descreve como o lento e contínuo processo de formação de professores.

Os processos de aprender a ensinar, de aprender a ser professor e de se desenvolver profissionalmente são lentos. Iniciam-se antes do espaço formativo dos cursos de Licenciatura e prolonga-se por toda a vida, alimentados e transformados por diferentes experiências profissionais e de vida. (Mizukami, 2013, p. 23).

Minha primeira opção de graduação foi Licenciatura em Química, também no campus Bagé da Unipampa, curso no qual ingressei em 2017 e permaneci até 2018. Por ter ingressado diretamente do ensino médio, minha escolha foi fortemente influenciada pela admiração que sentia por uma professora de Química, cuja excelência me inspirou a seguir o curso sem grandes reflexões sobre minhas preferências profissionais. No entanto, após alguns semestres, percebi que a Química não era a área em que eu gostaria de atuar como professora. Diante dessa constatação, tranquei o curso e dediquei a segunda metade de 2018 aos estudos para o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), com o objetivo de ingressar em um curso mais alinhado aos meus interesses, o que ocorreu em 2019, quando optei por Línguas Adicionais.

Meu primeiro contato com as Línguas Adicionais, especificamente o Inglês, ocorreu no contexto familiar. Quando éramos adolescentes, minha prima iniciou um curso de Inglês, e nossas conversas sobre suas descobertas com o idioma despertaram em mim um interesse crescente pela língua. Até aquele momento, meu contato com o Inglês era superficial, limitado ao consumo de filmes e jogos, que raramente estavam traduzidos para o português. Com o passar do tempo, comecei a aprofundar meus estudos por meio de cursos online gratuitos, além de realizar leituras e pesquisar traduções. Como eu tinha acesso à internet e ao computador desde os quatro anos de idade, essas ferramentas facilitaram meu aprendizado autodidata, de forma que, aos 13 anos, eu já conseguia compreender o básico para utilizar em jogos online. Como de costume, compartilhei esse conhecimento com meu irmão, o que reforçou em mim a ideia de que ensinar poderia se tornar uma profissão.

Refletindo sobre essa experiência, percebi que poderia transformar minha vocação em carreira profissional, o que me levou à escolha do curso de Línguas Adicionais, que contemplava tanto o Inglês, língua com a qual eu já tinha familiaridade, quanto o Espanhol, idioma com o qual eu não tinha nenhum contato prévio. Inicialmente, o Espanhol me despertava certo preconceito e, devido a isso, cheguei a rejeitar o idioma no início do curso. Meu desinteresse foi tanto que, em 2019, não me inscrevi no Pibid, aguardando a abertura de vagas para a área de Inglês.

Conforme avancei nas disciplinas de linguística, comecei a desenvolver um interesse genuíno

pelo Espanhol. Ao estudar o idioma e entender seu contexto histórico e social, compreendi que muitos dos preconceitos que eu tinha eram fruto de questões sociais e culturais enraizadas, como a xenofobia e a desvalorização das nações vizinhas. Ao me aprofundar nos estudos sobre a língua e sua relação com lutas políticas e resistência na América Latina, minha perspectiva mudou completamente, e passei a enxergar o ensino do Espanhol como uma missão que deveria assumir. Ao final do segundo semestre do curso, já estava completamente envolvida com o idioma e aguardava ansiosamente pela abertura do edital do Pibid - Espanhol.

No entanto, em dezembro de 2019, surgiram os primeiros casos de COVID-19, e, em março de 2020, o Brasil já estava sendo fortemente impactado pela pandemia. Com a suspensão das aulas e a imposição de um período de quarentena, enfrentamos meses de incerteza e interrupção no calendário acadêmico. No retorno às atividades remotas, após o primeiro semestre de 2020, as inscrições para o Pibid - 2021 foram abertas, e percebi que aquela era a oportunidade ideal para me inscrever no programa. O Pibid, conforme destaca Paniago (2016), desempenha um papel crucial na formação dos futuros professores, promovendo o contato direto com a escola e valorizando a prática docente.

Essa experiência trouxe inúmeros desafios, principalmente devido ao contexto remoto imposto pela pandemia. O uso de plataformas como Google Meet, Google Classroom, Google Drive e Google Docs, ferramentas até então desconhecidas para mim, tornou-se parte essencial da prática docente. A adaptação a esse novo cenário exigiu grande esforço de professores e alunos, e, para mim, foi uma oportunidade de colocar em prática os conhecimentos adquiridos durante a graduação, enfrentando as complexidades do ensino em tempos de distanciamento social.

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) oferece uma confirmação para aqueles que ainda têm dúvidas sobre seguir a carreira docente. Através do programa, é possível visualizar tanto os aspectos positivos quanto os desafios da prática de ensinar, que vão além da sala de aula, englobando as barreiras sociais e econômicas enfrentadas pelas escolas, pelos bairros, pelas famílias dos alunos e pelos próprios professores. Antes da pandemia, esses obstáculos já eram conhecidos no ambiente presencial, mas, com o advento da COVID-19, uma nova realidade se impôs de maneira ainda mais complexa. O cenário global de medo, desespero e o crescente número de mortes diárias tornaram o ambiente de ensino ainda mais desafiador.

Além da crise sanitária, surgiu um novo dilema: a população precisava continuar trabalhando para garantir o sustento de suas famílias, ao passo que crianças e adolescentes necessitavam seguir com seus estudos. No entanto, a pandemia trouxe consigo um aumento nas mutações do vírus, o que impossibilitava a continuidade da vida como antes, impondo à população a difícil escolha entre permanecer em casa e enfrentar a fome e as dificuldades financeiras, ou arriscar-se nas ruas e contrair a doença.

Diante dessa situação, as escolas precisaram adaptar-se rapidamente, implementando aulas remotas e reorganizando completamente o processo de ensino. Os professores, por sua vez, enfrentaram o desafio de aprender a trabalhar com novos planos de ensino e com uma nova metodologia, ao mesmo tempo em que ensinavam seus alunos sobre esse novo formato de aula. Essa adaptação repentina trouxe à tona as reflexões de Paulo Freire (1978), que ressalta o papel do educador como um constante inventor e reinventor de meios e caminhos para facilitar o aprendizado, mesmo em meio às dificuldades.

O educador deve ser um inventor e um reinventor constante desses meios e desses caminhos com os quais facilite mais e mais a problematização do objeto a ser desvelado e finalmente apreendido pelos educandos. (Freire, 1978, p. 12-13).

Ao ingressar no PIBID, tive a oportunidade de aprofundar meu entendimento sobre as diversas situações enfrentadas pelos professores, especialmente aqueles que atuam em escolas municipais situadas em bairros periféricos e distantes dos centros urbanos. Essa experiência me permitiu observar de perto os desafios que a docência impõe, principalmente em contextos de maior vulnerabilidade social.

Durante as aulas da Professora de Línguas Adicionais Caren Albanio, em uma escola municipal localizada em um bairro de baixa renda, deparei-me com uma realidade que me surpreendeu. As turmas eram compostas por poucos alunos, e logo percebi as dificuldades enfrentadas pelas famílias. Uma das questões que mais me impactou foi o fato de que muitos pais e filhos precisavam compartilhar o mesmo aparelho celular para trabalhar e estudar, algo que, até aquele momento, eu não havia considerado como uma possibilidade real.

Logo nas primeiras semanas do PIBID, fomos informados pela professora Caren Albanio sobre a realidade enfrentada pela Escola Municipal Arthur Damé, onde realizaríamos nossas observações. A professora nos alertou sobre as possíveis dificuldades que encontraríamos, especialmente no que diz respeito à participação dos alunos nas aulas remotas. Ela nos explicou que, em algumas famílias, havia apenas um aparelho celular disponível, utilizado pelos pais durante a jornada de trabalho, o que impossibilitava o acesso dos filhos às aulas online. Além disso, muitos alunos não tinham conexão à internet em casa e dependiam de pacotes de dados fornecidos pelas operadoras de celular, o que aumentava consideravelmente os custos e contribuía para a ausência de muitos estudantes.

Diante dessas dificuldades, a professora Caren apresentou uma solução para os alunos que, por motivos financeiros e externos, não conseguiam acompanhar as aulas remotas, mas que, ainda assim, não deveriam ser privados do ano letivo. A escola se prontificou a imprimir todas as atividades propostas pelas professoras, permitindo que esses alunos pudessem estudar e acompanhar o conteúdo

de forma mais acessível. Semanalmente, os pais iam até a escola para retirar os materiais impressos e entregar as tarefas realizadas em casa. Cada série tinha um dia específico da semana para a entrega e devolução dos materiais.

Após esses esclarecimentos, tivemos a oportunidade de escolher nossas duplas e as turmas que gostaríamos de acompanhar nas observações. Eu escolhi minha dupla e optamos por observar uma turma do 9º ano. No entanto, essa turma tinha uma peculiaridade: apenas uma aluna participava regularmente das aulas remotas, pois seus colegas não tinham acesso nem à internet fixa (wifi) nem à internet móvel (3G). Com isso, pude observar dois tipos de planejamento: um voltado para a aluna que estava presente nas aulas online, e outro para os colegas que recebiam as atividades impressas. Aproximadamente 60% da turma respondia às atividades enviadas via Google Forms, enquanto os demais, cerca de 40%, realizavam as atividades impressas disponibilizadas pela escola.

Quando chegou o momento de planejar e aplicar uma atividade com a aluna presente, enfrentamos uma série de dificuldades. A expectativa inicial era de que estaríamos em uma sala de aula com cerca de 20 alunos, onde poderíamos utilizar o quadro e interagir presencialmente. No entanto, a realidade era outra: o Google Meet havia se tornado a nossa sala de aula, e as fotos de perfil dos alunos substituíam sua presença física. A experiência era semelhante à gravação de um podcast, já que, nas aulas remotas, apenas ouvimos as vozes dos colegas, sem vê-los.

O objetivo da atividade que planejamos era estabelecer uma conexão entre o conteúdo e a realidade dos alunos. Como destaca Paulo Freire (1987, p. 49), “nosso papel não é falar ao povo sobre nossa visão de mundo, ou tentar impô-la a ele, mas dialogar com ele sobre a sua e a nossa”. Dessa forma, a atividade foi elaborada para correlacionar o aprendizado em sala de aula com o conhecimento prévio dos alunos, tornando o conteúdo mais próximo de suas realidades e, assim, facilitando o processo de aprendizado.

Para a atividade, optamos por utilizar elementos comuns à sala de aula, como quadro, caneta, aluno, professor, régua, lápis, mesa, borracha, entre outros. Criamos uma cruzadinha para os alunos completarem com base nas dicas sobre esses elementos. Além disso, incluímos algumas figuras que faziam parte do design da atividade, com o intuito de auxiliar os alunos na identificação das respostas corretas, promovendo uma observação mais ampla e estimulando o raciocínio.

Realizamos essa atividade com a única aluna que participava das aulas remotas, e posteriormente entreguei o material à escola para que fosse impresso e distribuído aos demais alunos que realizavam as atividades em suas casas. Essa experiência no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) revelou-se extremamente desafiadora, pois, até então, eu não havia compreendido a real dimensão das dificuldades enfrentadas pelos professores. Ouvir relatos sobre os obstáculos vividos no exercício da docência é uma coisa; vivenciar essas

dificuldades, lidando diretamente com elas ao lado de profissionais da área, é uma experiência completamente distinta.

Durante esse período, além das aulas práticas, tivemos a oportunidade de participar de palestras sobre temas relevantes, como o estudo do Espanhol e a invisibilidade do Espanhol latino-americano. Esses debates me trouxeram um sentimento de injustiça e um desejo profundo de estudar cada vez mais sobre o assunto. Acredito que, se não fosse pela excelência dessas palestras, ministradas de forma remota, talvez eu nunca tivesse tomado consciência de que a segunda língua mais falada no mundo é tão pouco valorizada quando falada por latinos. Essa constatação me causou tristeza, pois trata-se de uma situação gritante que raramente recebe destaque nos meios de comunicação. Uma das formas mais eficazes de compreender melhor essa questão linguística e geográfica foi por meio do livro *A Invisibilidade da América Latina*, indicado pelo Professor Moacir Camargos, que nos proporcionou leituras enriquecedoras e debates sobre as questões de apagamento e desvalorização da população e da língua latinas.

Sou profundamente grata por essa experiência única proporcionada pelo PIBID, que, em tempos de pandemia, foi essencial para minha formação como docente. Nunca havia enfrentado uma situação tão grave quanto essa, com impactos tão profundos na vida e na educação de professores, alunos e suas famílias. Ter a oportunidade de me preparar e aprender a lidar com essa crise, que desestabilizou a sociedade de maneira tão intensa, não tem preço.

Encerrando este relato, gostaria de expressar meu sincero agradecimento ao Prof. Dr. Moacir Camargos e à professora Caren Albanio, que nos guiaram e nos ajudaram a dar o nosso melhor, tanto no âmbito profissional quanto no pessoal. Agradeço também ao PIBID por tornar essa experiência possível, uma vivência que certamente marcou minha trajetória. Para concluir, deixo as palavras de Paulo Freire: “a educação é um ato de amor, por isso, um ato de coragem. Não pode temer o debate. A análise da realidade. Não pode fugir à discussão criadora, sob pena de ser uma farsa” (Freire, 1999).

Muito obrigada!

Considerações finais

Ao concluir este relato, é impossível não refletir sobre a magnitude e a importância da docência em tempos tão desafiadores. A experiência da autora no PIBID não apenas a preparou para enfrentar as adversidades do cotidiano escolar, mas também a sensibilizou para as realidades muitas vezes invisíveis que permeiam a educação. A pandemia trouxe consigo um novo cenário para o ensino, onde professores e alunos precisaram se adaptar rapidamente às novas tecnologias e ao ensino remoto. Esse processo, como descrito no relato, foi marcado por incertezas, mas também por

inúmeras oportunidades de crescimento pessoal e profissional.

A autora compartilha suas vivências de forma honesta e tocante, revelando os dilemas, as superações e, principalmente, o amadurecimento que a docência proporcionou. As palavras de Paulo Freire, mencionadas ao longo do texto, nos lembram da responsabilidade que cada educador carrega: a de ser um agente de transformação. E, neste sentido, o relato da autora nos mostra como o PIBID foi um espaço de prática e reflexão que a incentivou a ser uma professora comprometida com a realidade de seus alunos, com o contexto social ao seu redor e com a educação como um todo.

A gratidão expressa no final do texto, dirigida aos professores que a guiaram e ao próprio programa, reforça o impacto profundo que essas experiências tiveram em sua formação. Assim, este relato não apenas conclui uma etapa importante da vida acadêmica da autora, mas também abre caminho para novas reflexões e desafios. Fica evidente que, para ela, a docência não é apenas uma profissão, mas uma escolha de vida, um ato de coragem, como nos ensina Freire. E, ao encerrar suas palavras, a autora nos deixa uma mensagem de esperança: que, apesar de todos os obstáculos, a educação continua sendo um dos maiores instrumentos de transformação social e humana.

Referências

FREIRE, P. **Cartas à Guiné-Bissau**: registros de uma experiência em processo. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. 23. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

MIZUKAMI, M. G. N. Escola e desenvolvimento profissional da docência. In: GATTI, B. A. *et al.* **Por uma política nacional de formação de professores**. São Paulo: Editora Unesp, 2013. p. 23-54.

PANIAGO, R. N. Contribuições do PIBID para a aprendizagem da docência na formação inicial de professores. **Itinerarius Reflectionis**, Goiânia, v. 12, n. 1, 2016.

Olhares docentes sobre os impactos da violência doméstica na aprendizagem de alunos vítimas: uma pesquisa empírica

Luciana Pimentel Rodriguez

Centro Universitário da Região da Campanha, lucianaprodriguez@gmail.com

Introdução

A violência doméstica é uma questão de saúde pública global, reconhecida pela Organização Mundial da Saúde (OMS) como uma patologia social que afeta milhões de pessoas. No Brasil, o debate sobre os maus-tratos na infância sob a perspectiva da saúde pública e da prevenção de fatores de risco ganhou relevância apenas a partir da década de 1980, quando a violência foi incluída como tema na pauta da saúde coletiva (Sanchez; Minayo, 2006). Entre os grupos mais vulneráveis às agressões estão as crianças, as mulheres e os idosos, o que reflete a fragilidade das políticas de proteção e a necessidade de aprimorar as medidas de combate à violência.

No caso das crianças e adolescentes, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (Lei nº 8.069/1990) estabelece uma série de direitos que visam garantir o desenvolvimento integral e a proteção contra qualquer forma de violência, exploração ou negligência. A legislação também prevê medidas emergenciais e procedimentos judiciais para afastar as vítimas de ambientes familiares abusivos. Mesmo com essas garantias legais, a violência contra menores de idade, especialmente no ambiente doméstico, continua a ser uma realidade alarmante.

Neste contexto, a escola desempenha um papel crucial na identificação e no apoio a crianças e adolescentes que sofrem com a violência doméstica. Por ser um espaço onde os alunos passam grande parte de seu tempo, é no ambiente escolar que os professores podem identificar sinais de que algo está errado, como mudanças comportamentais, dificuldades de aprendizagem

e isolamento social. Dessa forma, o olhar atento do docente torna-se uma ferramenta essencial na detecção de situações de abuso.

Este artigo tem como objetivo analisar a percepção de professores sobre os impactos da violência doméstica na aprendizagem de alunos. A pesquisa busca compreender quais são as reações observadas em sala de aula, as dificuldades enfrentadas por esses estudantes e como os professores lidam com esses desafios. Além disso, pretende identificar os tipos de violência mais presentes no contexto familiar e investigar se as escolas dispõem de mecanismos para mitigar os danos causados à formação e ao desenvolvimento dessas crianças e adolescentes.

Metodologia

A presente pesquisa é um estudo de campo com abordagem quali-quantitativa. Segundo Gil (2002), “o estudo de campo apresenta muitas semelhanças com o levantamento, distinguindo-se, no entanto, em diversos aspectos. De modo geral, pode-se dizer que o levantamento tem maior alcance e o estudo de campo, maior profundidade”. Essa abordagem foi escolhida para estabelecer uma relação entre as características do público-alvo e o tema proposto, combinando análise estatística e interpretação fenomenológica. O estudo utilizou questionários como instrumento de coleta de dados, buscando captar a percepção docente sobre os impactos da violência doméstica na aprendizagem dos alunos.

O processo de coleta de dados envolveu 14 docentes, em sua maioria pedagogos que atuam nos anos iniciais, além de professores de disciplinas específicas como matemática, história e letras. Todos os participantes são da rede pública de ensino do município de Dom Pedrito, sendo que a escola pesquisada está localizada em uma região periférica da cidade. O questionário, aplicado de forma online via Google Forms, continha 10 questões estruturadas, possibilitando tanto respostas abertas quanto fechadas, de forma que os docentes pudessem contextualizar suas experiências cotidianas em sala de aula.

A análise dos dados seguiu um enfoque empírico, utilizando tanto informações qualitativas quanto quantitativas. A pesquisa teve como foco descrever o fenômeno da violência doméstica e examinar como os professores enfrentam e reagem a essa realidade. A coleta de dados por meio de questionários e a análise posterior permitiram interpretar e mapear as informações obtidas, proporcionando uma visão ampla e aprofundada sobre os impactos da violência doméstica na aprendizagem escolar.

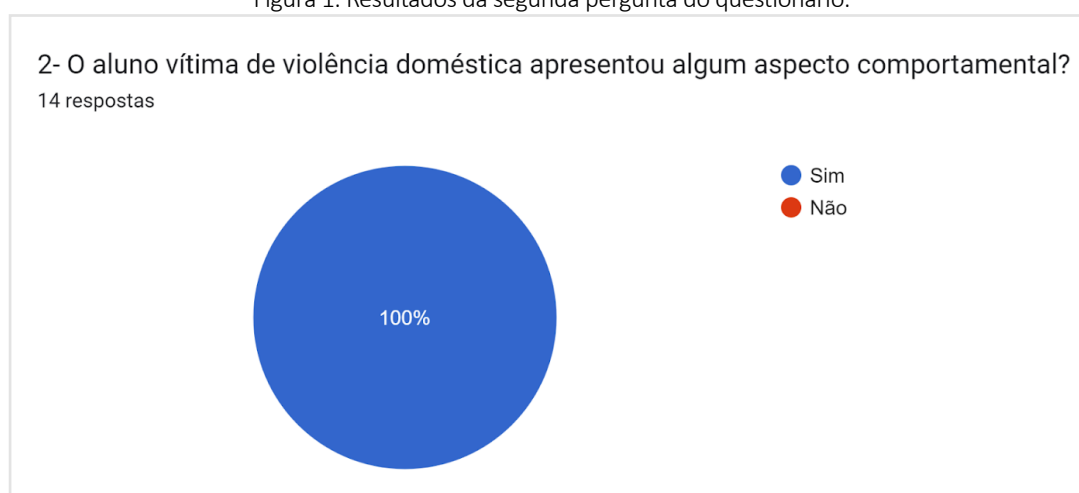
Percepção docente sobre os impactos da violência

A seguir, apresentam-se os resultados do levantamento de acordo com as respostas

fornecidas pelos docentes a seis das dez perguntas do questionário. Esta análise priorizou as questões que apresentam dados significativos e não apenas demográficos. A partir da observação das respostas de cada pergunta é possível fornecer uma visão detalhada e estruturada sobre como os docentes compreendem e reagem a essa problemática, evidenciando as implicações nos processos de ensino e de aprendizagem.

Na questão que investigou se os alunos vítimas de violência doméstica apresentam algum aspecto comportamental no contexto escolar, os resultados indicam que 100% dos docentes relataram a existência de mudanças comportamentais nos alunos que sofreram violência. Esses comportamentos variam, mas estão sempre presentes, reforçando a percepção de que o ambiente escolar é um espaço privilegiado para identificar possíveis vítimas de abuso.

Figura 1. Resultados da segunda pergunta do questionário.



Fonte: elaborado pela autora.

Esse dado corrobora o estudo de Ristum (2010), que aponta para a necessidade de sensibilização dos profissionais da educação quanto à observação atenta de seus alunos. Mudanças no comportamento, dificuldades de aprendizagem e problemas de interação social são indicativos de que algo pode estar ocorrendo no ambiente familiar, incluindo a violência doméstica.

Esses resultados reforçam a importância do papel do professor como observador atento no cotidiano escolar. Mesmo alterações sutis no comportamento dos alunos podem sinalizar a presença de abuso, exigindo uma intervenção cuidadosa e, muitas vezes, discreta. A escola, portanto, torna-se um espaço fundamental para identificar sinais de sofrimento e, em alguns casos, acionar as redes de apoio necessárias para proteger o aluno.

Na questão que buscou identificar qual tipo de violência doméstica é mais recorrente na realidade vivenciada pelos docentes entrevistados, os resultados mostram que a violência física é a mais prevalente. Dos 14 professores participantes, 7 relataram que a violência física é a forma mais

frequente de agressão observada em suas experiências, representando 50% das respostas. Além disso, 3 docentes mencionaram a ocorrência simultânea de violência física e verbal, enquanto 2 professores destacaram apenas a violência verbal, e outros 2 mencionaram a negligência como a forma de violência mais presente.

Figura 2. Resultados da terceira pergunta do questionário.



Fonte: elaborado pela autora.

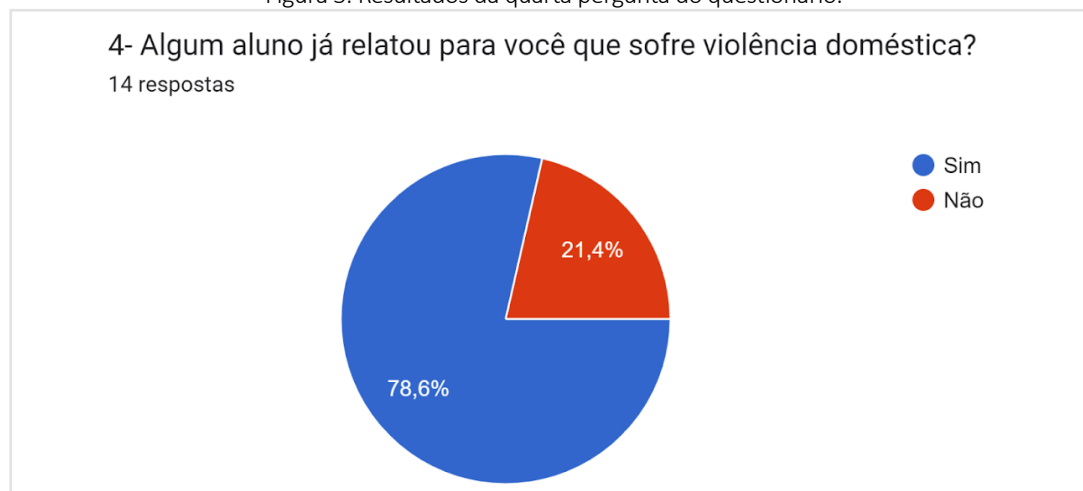
Esses dados revelam que a violência física, por vezes também associada a agressões verbais, é predominante no ambiente familiar dessas crianças e adolescentes, e suas consequências se estendem ao contexto educacional, afetando diretamente o comportamento e a aprendizagem dos alunos.

Esse cenário é corroborado pelos números do Disque Direitos Humanos, que registrou 86,8 mil denúncias de violações de direitos contra crianças e adolescentes ao longo de 2019, um aumento de quase 14% em relação ao ano anterior (Brasil, 2020). Esses registros indicam que crianças e adolescentes continuam sendo um grupo extremamente vulnerável a diferentes formas de violência, muitas das quais têm repercussões diretas no ambiente escolar.

Portanto, é fundamental que a escola, em especial os docentes, esteja preparada para identificar esses sinais e intervir de maneira eficaz, buscando mitigar os impactos que a violência doméstica gera no processo educacional. A sensibilização e capacitação dos professores para lidar com essas situações são essenciais para promover um ambiente escolar mais acolhedor e seguro para as vítimas.

Isso vem ao encontro do que revela a próxima questão: algum aluno já relatou para você que sofre violência doméstica? Os laços entre professores e alunos desempenham um papel fundamental na construção de uma relação de confiança, tornando a escola o segundo espaço de socialização e um lugar onde os estudantes podem compartilhar suas experiências pessoais.

Figura 3. Resultados da quarta pergunta do questionário.



Fonte: elaborado pela autora.

Os resultados mostram que 78,6% dos docentes, ou seja, 11 professores, já passaram por situações em que alunos relataram ser vítimas de violência doméstica. Por outro lado, 21,4% dos entrevistados (3 professores) nunca vivenciaram tal relato.

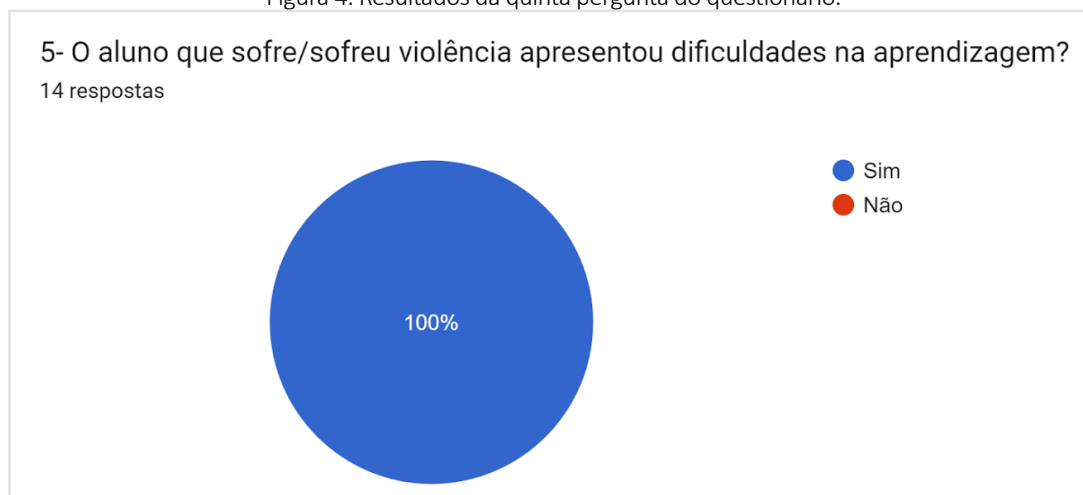
O alto percentual de professores que receberam relatos de violência evidencia a importância de a escola estar preparada para acolher e orientar as vítimas. Isso reforça que, em um ambiente escolar saudável e acolhedor, os alunos se sentem à vontade para buscar apoio e refúgio em seus professores.

Esses dados estão alinhados com os registros do Disque Direitos Humanos (Disque 100), que, no segundo trimestre de 2022, recebeu 197.401 denúncias de crimes contra crianças de até 9 anos, um aumento em relação a 2021, que registrou 186.862 denúncias (Brasil, 2021). As formas de violência mais comuns, de acordo com esse canal de denúncias, incluem violência física, psicológica e negligência, sendo que 93,6% dos crimes ocorreram dentro do ambiente doméstico.

Esse cenário reforça a necessidade de um ambiente escolar vigilante e preparado para intervir em casos de violência doméstica, oferecendo suporte adequado às vítimas e promovendo um espaço seguro para que possam relatar suas vivências.

A constatação de que 78,6% dos professores já receberam relatos diretos de alunos sobre violência doméstica reforça a urgência de a escola estar atenta não apenas aos sinais comportamentais, mas também aos impactos diretos na aprendizagem dessas crianças e adolescentes. Os relatos dos docentes sobre as dificuldades enfrentadas pelos alunos vítimas de violência doméstica tornam-se cruciais para compreender o reflexo desse fenômeno no desempenho escolar, ampliando a discussão para além do aspecto emocional e comportamental, e evidenciando as barreiras educacionais que essas vítimas enfrentam.

Figura 4. Resultados da quinta pergunta do questionário.



Fonte: elaborado pela autora.

Com base nessa realidade, a próxima questão investigou se os alunos que sofrem violência doméstica apresentam dificuldades na aprendizagem. O resultado foi unânime: 100% dos 14 professores entrevistados afirmaram que sim, os alunos vítimas de violência doméstica demonstram defasagens no processo de aprendizagem. Isso corrobora a afirmação de Ristum (2010), segundo a qual essas crianças, além de apresentarem baixo rendimento acadêmico, também tendem a ser desinteressadas, dispersas e/ou desatentas.

Essas dificuldades mostram que a violência doméstica impacta diretamente o desenvolvimento educacional dos alunos, resultando não apenas em lacunas no aprendizado, mas também em traumas que podem perdurar ao longo da vida. As vítimas de violência carregam essas defasagens, tanto no desenvolvimento cognitivo quanto na construção de suas identidades, comprometendo suas trajetórias acadêmicas e sociais, o que ressalta a importância de uma intervenção eficaz por parte dos educadores.

Dado que as dificuldades de aprendizagem são uma consequência direta da violência doméstica, o acolhimento por parte dos professores torna-se fundamental para minimizar esses impactos. O docente, além de desempenhar um papel essencial no processo educacional, se torna uma figura-chave para reconhecer e buscar ajuda para essas vítimas. Muitas vezes, os sinais fornecidos pelos alunos são sutis, mas, conforme relatado pelos docentes entrevistados, há comportamentos recorrentes que podem indicar a existência de violência no ambiente familiar.

Na questão 6, foi perguntado aos professores quais comportamentos as crianças vítimas de violência doméstica apresentaram. As respostas variaram, mas alguns padrões se destacaram: a falta de interesse foi mencionada repetidamente de diferentes maneiras, juntamente com a agressividade e a tristeza, que também obtiveram grande destaque. A falta de motivação, timidez e indisciplina foram outras manifestações observadas. Notavelmente, alguns professores relataram

que um aluno demonstrou medo e outro expressou o desejo de não retornar para casa, revelando sinais mais profundos de sofrimento.

Como afirma Souza (2008), “independentemente de seus tipos ou formas, atos de violência comprometem as relações sociais dos indivíduos que a sofrem e, particularmente, o desenvolvimento psicológico e emocional da criança”, afetando tanto seu desempenho escolar quanto sua interação social. As habilidades de socialização das vítimas são profundamente comprometidas, acarretando danos em seu desenvolvimento acadêmico e no cotidiano.

Tabela 1. Respostas da sexta pergunta do questionário.

Quais comportamentos foram apresentados?
Tristeza, agressividade, falta de motivação, falta de interesse escolar.
Revolta.
Irritação, desatenção, abatimento.
Comportamento distinto do exigido na atividade.
Desinteresse, sono, agressividade.
Ficam calados, dispersos.
Depressão.
Falta de concentração, agressividade, introspecção.
Indisciplina e falta de atenção.
Falta de atenção, aluno inquieto, com comportamento inadequado.
Falta de atenção, atitudes violentas, medo e desconfiança, dificuldade de socialização.
Tristeza, choro, sem vontade de voltar para casa.
Depressão.
Desânimo, tristeza, choro, falta de concentração, agitação, agressividade ao responder, impaciência, agressividade com os colegas.

Fonte: elaborado pela autora.

Os relatos dos docentes deixam claro que a violência doméstica não apenas afeta o comportamento das crianças, mas também traz consequências diretas para dentro da sala de aula. Cabe ao professor, portanto, desenvolver estratégias que ajudem a amenizar essas dificuldades, promovendo um ambiente de acolhimento que contribua para o processo de recuperação e

desenvolvimento das vítimas. Essa sensibilização e preparo do docente são essenciais para que a escola cumpra seu papel de suporte, proporcionando não apenas um espaço de aprendizado, mas também um refúgio para aqueles que mais precisam.

Dando continuidade à análise dos impactos da violência doméstica no ambiente escolar, a próxima pergunta buscou entender se os docentes acreditam que suas escolas possuem meios e conhecimentos adequados para auxiliar os alunos vítimas de violência. O resultado revelou uma divisão significativa entre as respostas: dos 14 professores entrevistados, 11 afirmaram que a escola possui recursos e conhecimentos para ajudar esses alunos, enquanto 3 relataram que a escola não tem condições para fornecer esse tipo de auxílio.

Entre os que responderam de forma positiva, foram destacadas algumas justificativas importantes. A presença de uma psicóloga foi mencionada por 3 professores, enquanto a orientadora escolar foi citada 6 vezes como figura central no apoio aos alunos. Além disso, os docentes também destacaram o trabalho colaborativo da equipe diretiva e dos próprios professores, que são atuantes e vigilantes na identificação de casos de violência. O Conselho Tutelar foi mencionado 2 vezes como um recurso externo importante para a resolução desses casos.

Por outro lado, os professores que responderam negativamente justificaram suas respostas mencionando a ausência diária de profissionais capacitados para lidar com essas situações, como psicólogos ou assistentes sociais. Esse ponto foi mencionado por 2 docentes, enquanto a outra docente não especificou claramente as razões para a ausência de medidas de apoio.

Tabela 2. Respostas da nona pergunta do questionário.

Você acredita que sua escola tem meios e conhecimento para ajudar esses alunos vítimas da violência doméstica? Se SIM, quais os meios? Se NÃO, Porquê?
Não, pois não temos direto na escola profissionais habilitados.
Sim, orientação.
Sim, SOE. Apoio do Conselho Tutelar.
Sim.
Não.
Sim, porque tem psicóloga e orientadora.
Acredito que não, porque deveria ter um psicólogo atuando em cada escola.
Sim, Conselho Tutelar .

Sim. Muitos. A equipe pedagógica está sempre atenta. E nós professores estamos bem preparados para identificar e avisar as autoridades sobre situações desse tipo. Minha diretora e minha supervisora desenvolvem um trabalho excelente. Acompanham de perto a situação de cada aluno. E estimulam e cobram que nós, professores e professoras, fiquemos atentos e vigilantes.
Sim, o SOE.
Sim, psicóloga.
Sim, Serviço de Orientação Educacional.
Sim, porque devemos sempre estar atentos ao comportamento do aluno e procurar os órgãos competentes.
Sim, orientadora escolar e atendimento psicológico.

Fonte: elaborado pela autora.

Conforme Brino e Williams (2003), a escola é um espaço privilegiado para que a criança se sinta confortável para relatar a violência sofrida, sendo o segundo local de socialização fora do ambiente familiar. Nesse sentido, a escola tem o potencial não apenas de identificar e suspeitar de casos de violência, mas também de desenvolver trabalhos de prevenção e suporte às vítimas. No entanto, os resultados indicam que, apesar de algumas escolas terem recursos e conhecimentos suficientes, há uma lacuna significativa em outras, evidenciando a necessidade de maior investimento em capacitação e suporte para que todas as instituições de ensino possam desempenhar esse papel de forma eficaz.

Considerações finais

A presente pesquisa agregou conhecimento valioso sobre a realidade da violência doméstica contra crianças e adolescentes, suas consequências no ambiente escolar e os desafios que essa questão impõe ao trabalho docente. O estudo de campo evidenciou o olhar dos professores de uma escola municipal localizada em uma região periférica, onde a violência doméstica é uma realidade recorrente.

A análise dos dados revelou que 100% das professoras entrevistadas já tiveram contato com alunos que são vítimas de violência, reforçando a importância do papel do professor como uma figura de confiança e acolhimento dentro da sala de aula. Esse vínculo de confiança é fundamental para que os alunos se sintam seguros em relatar suas vivências, conforme mostrado pelos mesmos 78,6% de docentes que afirmaram ter recebido relatos diretos de violência por parte de seus alunos.

O comportamento dos alunos em sala de aula também foi apontado como um indicativo

crucial para identificar possíveis vítimas de violência. Mesmo que os sinais sejam sutis, os professores relataram comportamentos como desmotivação, agressividade, depressão, medo, antissociabilidade e revolta, demonstrando que a violência doméstica afeta profundamente o desenvolvimento emocional e social das crianças e adolescentes. Esses traços comportamentais são fundamentais para que o docente possa identificar e intervir em situações de violência.

No âmbito educacional, todos os 14 professores entrevistados confirmaram que os alunos vítimas de violência doméstica apresentam dificuldades significativas na aprendizagem. A violência, portanto, não só compromete o bem-estar emocional e psicológico dos alunos, como também prejudica severamente seu desempenho escolar. Da mesma forma, a pesquisa revelou uma lacuna preocupante nas políticas de apoio dentro do ambiente escolar, ressaltando a urgência de políticas públicas que promovam a formação continuada dos professores, capacitando-os para identificar e lidar com casos de violência doméstica.

Referências

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. **Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências**. Diário Oficial da União, Brasília, 1990.

BRASIL. **Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos**, 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/assuntos/noticias>. Acesso em: 20 set. 2024.

BRASIL. Ministério da Saúde. **DataSUS**, c2021. Disponível em: <http://tabnet.datasus.gov.br/cgi/defthtm.exe?popsvs/cnv/popbr.def>. Acesso em: 20 set. 2024.

BRINO, R. F.; WILLIAMS, L. C. A. Capacitação do educador acerca do abuso sexual infantil. **Interação em Psicologia**, v. 7, n. 2, p. 1-10, 2003. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/psicologia/article/view/3218/2580>. Acesso em: 20 set. 2024.

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

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. **Informe sobre a situação mundial da prevenção da violência contra as crianças de 2020**. Genebra, 2020.

RISTUM, Marilena. A violência doméstica contra crianças e as implicações da escola. **Temas em Psicologia**, v. 18, n. 1, p. 231-242, 2010. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X2010000100019. Acesso em: 20 set. 2024.

SANCHEZ, R. N.; MINAYO, M. C. S. Violência contra Crianças e Adolescentes: Questão Histórica, Social e de Saúde. In: LIMA, C. A. (Org.). **Violência faz mal à saúde**. Brasília: MS, 2006. p. 29-38.

SOUZA, Mirian Rodrigues de. Violência nas escolas: causas e consequências. **Caderno Discente do Instituto Superior de Educação**, v. 2, n. 2, p. 119-136, 2008. Disponível em: <https://www.faculdadealfredonasser.edu.br/files/pesquisa/Artigo%20VIOL%C3%8ANCIA%20NAS%20ESCOLAS%20-%20CAUSAS%20E%20CONSEQU%C3%8ANCIAS.pdf>. Acesso em: 20 set. 2024.

Um olhar histórico sobre a importância do orientador educacional no cotidiano escolar

Paulo Henrique Maia da Silveira

Secretaria Municipal de Educação de Bagé, paulohenriquemaiaasilveira1@gmail.com

Introdução

O papel do orientador educacional no cotidiano escolar tem evoluído significativamente, refletindo as mudanças nas demandas sociais e no próprio conceito de educação. Libâneo (2004) destaca que a função dos profissionais da educação, incluindo os orientadores, se adapta em resposta às transformações sociais e ao entendimento de um papel mais abrangente da escola, além de seu caráter meramente instrutivo.

Inicialmente, a atuação do orientador estava muito ligada à orientação vocacional, ajudando os alunos a identificarem suas carreiras e assumindo, em alguns momentos, funções de suporte psicológico para aqueles considerados ‘problemáticos’. No entanto, foi apenas a partir da década de 1980 que essa perspectiva começou a mudar, sinalizando uma transição no entendimento sobre o que significa ser um orientador educacional. Segundo Luck (2000), essa década marcou uma mudança importante na concepção da orientação educacional, com uma reavaliação do papel do orientador em função das novas demandas pedagógicas e sociais.

Essa transição no papel do orientador reflete transformações mais amplas nas práticas pedagógicas e nas expectativas sobre a educação, como observa Piletti (2005). A educação passou a ser vista não apenas como um meio de adquirir conhecimentos acadêmicos, mas como um processo integral, que envolve o desenvolvimento emocional, social e pessoal dos estudantes. O orientador educacional, portanto, assume a função de mediador e facilitador no ambiente escolar, contribuindo para o desenvolvimento integral dos alunos.

Diante disso, é pertinente discutir a importância do orientador educacional no cotidiano escolar. Questões como ‘Quais são os efeitos do trabalho do orientador escolar na vida dos alunos?’ e ‘Como as transformações na profissão ao longo do século XX impactaram a prática educacional?’ emergem como centrais para entender o contexto atual da educação. Além disso, analisar o impacto do orientador na rotina escolar e nos processos de ensino e de aprendizagem pode fornecer reflexões valiosas sobre como essa função se relaciona com o bem-estar e o sucesso dos alunos, conforme Saviani (2003) sugere ao explorar a importância de práticas educativas democráticas e acolhedoras no ambiente escolar.

Breve histórico da orientação educacional no Brasil

Segundo Pimenta (1988), a Orientação Educacional tem suas raízes nos Estados Unidos, onde surgiu na década de 1930 como uma prática voltada à orientação profissional. Este modelo norte-americano foi rapidamente adaptado a outros contextos, incluindo o Brasil, onde começou a se consolidar nos anos 1940. Naquela época, o sistema educacional brasileiro passava por uma série de transformações, buscando alinhar-se a práticas internacionais que pudessem contribuir para o desenvolvimento do país e para a formação de mão de obra qualificada.

A primeira menção formal a cargos de orientadores educacionais no Brasil ocorreu por meio do Decreto n. 17.698, de 1947, que regulamentava a atuação de orientadores nas Escolas Técnicas e Industriais estaduais. Esse decreto representou um passo importante, pois reconhecia oficialmente a necessidade de profissionais dedicados ao acompanhamento dos alunos, com ênfase em auxiliar os estudantes na escolha de uma carreira que correspondesse às suas habilidades e interesses. Nesse contexto, a função do orientador educacional estava fortemente centrada na questão vocacional, refletindo o modelo implementado nos Estados Unidos, onde a orientação educacional servia, primeiramente, para apoiar a escolha profissional dos estudantes.

Contudo, a profissão ainda enfrentava desafios significativos devido à ausência de um curso específico para a formação de orientadores educacionais. A falta de diretrizes claras para a escolha e a capacitação desses profissionais resultava em critérios de seleção muitas vezes duvidosos e subjetivos, comprometendo a eficácia da orientação oferecida. Diante dessa realidade, houve uma crescente demanda por regulamentação e formalização da profissão.

Em resposta a essas necessidades, o Ministério da Educação e Cultura (MEC) regulamentou provisoriamente a profissão em 1958. Essa medida inicial buscava estabelecer normas que garantissem uma atuação mais estruturada e padronizada dos orientadores educacionais. Posteriormente, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) nº 4.024, em 1961, a formação e atuação dos

orientadores educacionais foram oficialmente formalizadas. Essa legislação não apenas consolidou o papel do orientador educacional, mas também assegurou uma estrutura curricular que incluía conhecimentos específicos para a orientação e o suporte ao desenvolvimento dos estudantes dentro do contexto escolar. A partir desse momento, o orientador educacional passou a ser reconhecido como uma peça fundamental no processo educativo, contribuindo não apenas para a escolha profissional dos alunos, mas também para o seu desenvolvimento pessoal e social.

Art. 63. Nas faculdades de filosofia será criado, para a formação de orientadores de educação do ensino médio, curso especial a que terão acesso os licenciados em pedagogia, filosofia, psicologia ou ciências sociais, bem como os diplomados em Educação Física pelas Escolas Superiores de Educação Física e os inspetores federais de ensino, todos com estágio mínimo de três anos no magistério. (Revogado pela Lei nº 5.692, de 1971).

Art. 64. Os orientadores de educação do ensino primário serão formados nos institutos de educação em curso especial a que terão acesso os diplomados em escolas normais de grau colegial e em institutos de educação, com estágio mínimo de três anos no magistério primário. (Revogado pela Lei nº 5.692, de 1971).

No início da Orientação Educacional no Brasil, o papel do orientador era fortemente centrado no aluno e nos problemas que ele enfrentava, tanto dentro quanto fora da escola. A atuação do orientador focava predominantemente em questões comportamentais e pessoais, muitas vezes com uma abordagem que se assemelhava mais à de um psicólogo do que à de um educador. Nesse período, quase não se falava em incentivar a autonomia do aluno ou em fomentar sua formação cidadã.

O objetivo principal era ajudar o aluno a se ‘ajustar’ ao ambiente escolar e às expectativas sociais, sem necessariamente promover habilidades para que ele pudesse tomar decisões de maneira independente. Assim, o orientador educacional era visto como um suporte para resolver questões específicas e comportamentais, atuando de forma muito individualizada e assistencialista, com pouca ênfase na construção de um estudante participativo e consciente de seu papel na sociedade.

Nesse período, tenta-se resgatar a importância da escolaridade para as estratégias de vida das camadas populares, chamando a atenção para a estrutura interna da escola como um dado significativo para o desempenho dos alunos. A Orientação estava dentro da escola e não se deu conta do seu papel. (Grinspun, 2003, p. 20).

Nesse período, a função da Orientação Educacional começou a ser questionada dentro da escola, levando à revisão de seus pressupostos teóricos e ao reposicionamento do orientador

como um profissional mais atuante no ambiente escolar. Foram criados cursos de atualização, nos quais se discutiam questões relacionadas à prática orientadora, aos valores que a fundamentavam, à realidade dos alunos e também ao contexto do mundo do trabalho.

É necessário pensar junto com os alunos sobre o ambiente que os circunda e as relações que estabelecem com esse ambiente, para que, tomando consciência da expropriação a que são submetidos, sintam-se fortalecidos para lutar por seus direitos de cidadãos (Millet, 1987, p. 43).

Esse período marca o surgimento de uma nova visão para a Orientação Educacional, que passa a ser compreendida de forma mais ampla e integrada ao cotidiano escolar. Em vez de se restringir a intervenções pontuais e individuais, a orientação educacional começa a ser vista como uma prática que contribui para a formação integral do aluno, incluindo aspectos acadêmicos, emocionais e sociais. Esse novo enfoque permite ao orientador educacional assumir um papel mais estratégico dentro da escola, colaborando não apenas no apoio direto aos alunos, mas também na construção de um ambiente que valorize o desenvolvimento de habilidades essenciais para a cidadania e para a vida em sociedade.

A orientação, hoje, está mobilizada com outros fatores que não apenas e unicamente cuidar e ajudar os ‘alunos com problemas’. Há, portanto, necessidade de nos inserirmos em uma nova abordagem de Orientação, voltada para a ‘construção’ de um cidadão que esteja mais comprometido com seu tempo e sua gente. Desloca-se, significativamente, o ‘onde chegar’, neste momento da Orientação Educacional, em termos do trabalho com os alunos. Pretende-se trabalhar com o aluno no desenvolvimento do seu processo de cidadania, trabalhando a subjetividade e a intersubjetividade, obtidas através do diálogo nas relações estabelecidas (Grinspun, 1994, p. 13).

A visão do Orientador Educacional transcende o papel de mero auxiliador ou solucionador de problemas; ele se torna um protagonista essencial na formação e construção de cidadãos no ambiente escolar.

Histórico do papel do orientador educacional

Para que o Orientador Educacional consolidasse seu espaço na escola, foi necessário passar por uma série de transformações históricas, enfrentando desafios e adaptações, até que sua profissão fosse plenamente reconhecida e integrada às dimensões pedagógicas. Esse percurso envolveu mudanças significativas no entendimento e na valorização do papel do orientador dentro do ambiente escolar. Collares (2006) resume esses diferentes períodos da trajetória do

orientador educacional da seguinte forma:

- Período Implementar: compreende o período de 1920 a 1941 e está associado à Orientação Profissional, preponderando a seleção e escolha profissional, nesse período o papel do orientador era auxiliar seus alunos na escolha profissional e inseri-lo no mercado de trabalho;
- Período Institucional – de 1942 a 1961: caracterizado pela exigência legal da Orientação Educacional nas unidades de ensino e nos cursos de formação dos orientadores educacionais; nesse período há a divisão funcional e institucional; surge a Escola Pública;
- Período Transformador – de 1961 a 1970: pela Lei 4.024/61, a Orientação Educacional é caracterizada como educativa, ressaltando a formação do Orientador Educacional e fixando as Diretrizes e Bases da Educação Nacional;
- Período Disciplinador – de 1971 a 1980: conforme a Lei 5.692/71, a Orientação Educacional é obrigatória nas escolas, incluindo o aconselhamento vocacional. O Decreto 72.846/73, regulamentando a Lei 5.564/68, sobre o exercício da profissão de Orientador Educacional, disciplina os passos a serem seguidos;
- Período Questionador - de 1980 a 1990: o Orientador Educacional interroga suas práticas, seus valores, a questão do aluno trabalhador, a sua realidade no meio social; a prática da orientação volta-se para a educação como ato político;
- Período Orientador – a partir de 1990: a orientação é voltada para a “construção” do cidadão comprometido com seu tempo e sua gente, trabalhando a subjetividade, obtida através do diálogo.

Atualmente, ainda há uma disputa em torno da definição exata da função do Orientador Educacional nas escolas. Essa questão é evidente, sobretudo, pela quase inexistência desse profissional em colégios particulares e pela significativa carência de orientadores atuando em escolas públicas. No entanto, ao longo dos anos, testemunhamos um avanço político considerável em direção ao reconhecimento e à valorização do Orientador Educacional como um profissional essencial no contexto escolar. Essa evolução reflete a crescente compreensão de que o orientador desempenha um papel fundamental não apenas no apoio individual aos alunos, mas também na promoção de um ambiente educativo mais inclusivo e alinhado às demandas da sociedade contemporânea.

Orientador educacional dentro do cotidiano escolar

O trabalho do orientador escolar tem ganhado cada vez mais relevância no ambiente escolar,

sendo valorizado por sua contribuição para um trabalho pedagógico integrado e coeso. Atuando como um elo entre as diferentes dimensões da educação, o orientador escolar busca, de forma harmônica, mediar a conexão entre os alunos, professores e a instituição. Com isso, ele promove uma educação de qualidade, que não se limita apenas ao desempenho acadêmico, mas que também considera o desenvolvimento emocional e social dos estudantes.

Tradicionalmente focado na vida e na formação dos alunos, o orientador educacional assumiu uma importância crucial dentro da instituição de ensino. Ele vai além do papel de apoio imediato, pois contribui diretamente para a formação de cidadãos mais conscientes e preparados para interagir criticamente com o mundo ao seu redor. Por meio de sua atuação, o orientador educacional ajuda a moldar a consciência social e cidadã dos alunos, preparando-os para enfrentar os desafios de uma sociedade cada vez mais complexa e interconectada.

A prática de orientador, hoje, deve estar em procurar ajudar o aluno a construir o conhecimento, a facilitar as condições de aquisição desse conhecimento, promovendo as interações e toda a teia de relações que envolva o sujeito e o meio. Os sentimentos permearão todo o processo e o seu significado será valorizado na construção pretendida. É com esse desafio que o orientador, na prática, terá que lidar: ajudar o aluno, orientá-lo no sentido de permitir viver seus desejos, sonhos e paixões, que se inter-relacionam com os saberes, com os fazeres, com o próprio conhecimento. (Grinspun, 2002, p. 149-150).

Segundo a autora, o orientador educacional deve atuar como um facilitador no processo de ensino-aprendizagem, desempenhando um papel ativo ao auxiliar, orientar e mediar o desenvolvimento do aluno em todas as áreas de sua vida. Essa função abrange não apenas os aspectos acadêmicos, mas também as relações interpessoais e o convívio social. Ao promover uma educação integral, o orientador busca criar um ambiente que favoreça o crescimento pessoal e a construção de competências essenciais para a vida em sociedade. Dessa forma, ele ajuda o aluno a lidar com os desafios do dia a dia, oferecendo suporte que vai além da sala de aula e contribui para o seu amadurecimento e formação como indivíduo.

O principal papel da Orientação será ajudar o aluno na formação de uma cidadania crítica, e a escola, na organização e realização de seu projeto pedagógico. Isso significa ajudar nosso aluno ‘por inteiro’: com utopias, desejos e paixões. (...) a Orientação trabalha na escola em favor da cidadania, não criando um serviço de orientação para atender aos excluídos (...), mas para entendê-lo, através das relações que ocorrem (...) na instituição Escola. (Grinspun, 2002, p. 29).

A função do orientador escolar transcende o ambiente escolar, abrangendo também a relação com a comunidade e o apoio a diferentes atores do processo educacional. Segundo Libâneo (2004), o

orientador atua como um mediador entre a escola e a comunidade, promovendo uma interação que fortalece os vínculos e alinha as expectativas de pais, professores e alunos. Além disso, ele complementa o trabalho do professor, garantindo que as necessidades dos alunos sejam atendidas de maneira holística e personalizada, atendendo tanto aos aspectos acadêmicos quanto emocionais.

Atualmente, o papel do orientador educacional é entendido como fundamental para a formação integral do indivíduo, contribuindo para o desenvolvimento de habilidades sociais e emocionais essenciais. Luck (2000) destaca que o orientador escolar vai além da orientação sobre comportamentos e atitudes, assumindo também uma função acolhedora, na qual ele escuta, apoia e ajuda o aluno a compreender seu lugar na escola e no mundo. Para Saviani (2003), essa atuação é central para que o aluno se sinta parte de uma comunidade e desenvolva uma consciência crítica sobre seu papel na sociedade. Assim, o orientador educacional desempenha um papel vital na construção de uma educação que valoriza não apenas o aprendizado acadêmico, mas também o desenvolvimento pessoal e social dos alunos.

Considerações finais

Este estudo evidenciou que, apesar de ter percorrido um caminho longo e desafiador, o Orientador Educacional conquistou um espaço relevante dentro das escolas, firmando-se como um agente indispensável na formação dos alunos. Desde a sua origem, o papel do orientador evoluiu significativamente, adaptando-se às mudanças sociais e pedagógicas, e assumindo novas responsabilidades que transcendem o suporte acadêmico e psicológico. Sua atuação está voltada para a formação integral e contínua do aluno, abrangendo aspectos fundamentais como valores, atitudes, emoções e sentimentos, que são essenciais para o desenvolvimento de cidadãos conscientes e críticos.

Além disso, o orientador educacional destaca-se como uma das figuras essenciais dentro da instituição escolar, devido à sua capacidade de assistir de forma abrangente todos os atores da comunidade escolar. Ele desempenha um papel de apoio não apenas aos alunos, mas também aos professores e à comunidade em geral, promovendo um ambiente escolar mais acolhedor e harmonioso. Ao refletir sobre os questionamentos iniciais deste estudo, como ‘Quais são os efeitos do trabalho do orientador escolar na vida do aluno?’ e ‘Como foram as transformações sofridas pela profissão do orientador ao longo do século XX?’, é possível concluir que o orientador contribui significativamente para a construção de uma educação que valoriza tanto o aprendizado acadêmico quanto o crescimento pessoal.

A evolução histórica da profissão, desde suas primeiras regulamentações até o

reconhecimento oficial dentro do sistema educacional, demonstra a crescente compreensão de sua importância. O orientador educacional, ao atuar como mediador e facilitador no ambiente escolar, não apenas apoia o sucesso acadêmico, mas também contribui para a construção de uma escola mais inclusiva e voltada ao desenvolvimento integral de cada indivíduo. Portanto, sua presença é fundamental para garantir que todos os membros da comunidade escolar possam se desenvolver em um ambiente que valoriza a diversidade, o respeito e o compromisso com a formação de cidadãos responsáveis e participativos.

Referências

BRASIL. Lei Nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. **Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Diário Oficial da União, Seção 1, p. 11429, 27 dez. 1961. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 30 ago. 2024.

GRINSPUN, Mírian Paura S. Zippin. **A Orientação Educacional: conflito de paradigmas e alternativas para a escola**. São Paulo: Cortez, 2002.

GRINSPUN, Mírian Paura S. Zippin. A Orientação Educacional – Uma perspectiva contextualizada. *In*: GRINSPUN, Mírian Paura S. Zippin. **A prática dos Orientadores Educacionais**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

LIB NEO, José Carlos. **Organização e Gestão da Escola: teoria e prática**. São Paulo: Edições Loyola, 2004.

LUCK, Heloísa. **Supervisão e Orientação Educacional para uma Escola de Qualidade**. Petrópolis: Vozes, 2000.

MILET, Rosa Maria Lepak. Uma orientação que ultrapassa os muros da escola. **Revista ANDE**, São Paulo, n. 10, p. 41-45, 1987.

PILETTI, Nelson. **Didática Geral**. São Paulo: Ática, 2005.

PIMENTA. S. G. **O pedagogo na escola pública**. São Paulo: Cortez, 1988.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

O compliance nas instituições de educação: olhar sobre o Plano de Integridade da Unipampa

Luma Costa Minotto Pereira

Centro Universitário da Região da Campanha, lumacosta.advocacia@gmail.com

Liliane Martins Costa

Universidade Federal do Pampa, lilimartinscosta.123@gmail.com

Introdução

A implementação de políticas de integridade tem se tornado indispensável nas instituições públicas, alinhando-se aos princípios de transparência e ética que norteiam o setor. No contexto da administração pública federal, programas de integridade foram instituídos para assegurar que normas e regulamentos sejam seguidos, reforçando o compromisso da alta administração com a conformidade e a ética. Em 2019, a Controladoria-Geral da União determinou que todos os órgãos públicos federais estabelecessem programas que refletem seu compromisso institucional e contemplem suas características específicas (Brasil, 2019).

Em 2023, foi estabelecido na administração federal o Sistema de Integridade, Transparência e Acesso à Informação (SITAI), que consolidou a gestão da integridade, o acesso à informação e a transparência como pilares das instituições públicas federais. No âmbito da Universidade Federal do Pampa (Unipampa), o Setor de Gestão de Integridade (SGI) foi designado como a unidade responsável por coordenar e monitorar o programa de integridade, de modo a fortalecer a transparência e o acesso à informação.

Isso é feito por meio de Planos de Integridade bianuais, que organizam e descrevem as

ações planejadas para promover a conformidade e são revistos regularmente para se adaptarem a novas demandas e contextos. Trimestralmente, o andamento das atividades do Plano de Integridade são avaliadas através de relatórios de acompanhamento.

Diante desse cenário, o presente estudo propõe uma análise do Plano de Integridade da Unipampa, pontualmente da versão 2023-2024, com o objetivo de entender as ações propostas pela Unipampa e seu compromisso com a ética e a conformidade. Este estudo é descritivo, de abordagem qualitativa e do tipo documental (Gil, 2002). Inicialmente, estabelece-se uma relação entre o conceito de *compliance* e as políticas educacionais, particularmente de gestão, sendo que posteriormente estabelece-se um olhar sobre a última versão produzida até o momento do Plano de Integridade para o ciclo 2023-2024.

Este trabalho tem como questão norteadora: de que maneira o Plano de Integridade da Unipampa pode contribuir para a consolidação de uma cultura de *compliance* nas políticas educacionais da instituição, promovendo a ética e a responsabilidade entre servidores e alunos? A análise examina o papel das políticas de integridade na construção de uma cultura institucional que valoriza a responsabilidade e o respeito à legislação, contribuindo para um ambiente educacional pautado por valores éticos.

***Compliance* e integridade pública**

O conceito de *compliance* surgiu originalmente no meio corporativo como uma resposta à necessidade crescente de empresas estarem em conformidade com regulamentações legais e padrões éticos. Em sua essência, *compliance* refere-se ao conjunto de práticas e procedimentos adotados por uma organização para assegurar que todas as suas atividades estejam alinhadas com leis, regulamentações e diretrizes internas e externas aplicáveis ao seu setor de atuação.

No entanto, o alcance do *compliance* vai além do mero cumprimento de normas legais; ele abarca também a promoção de uma cultura de integridade e transparência, que fortalece a confiança entre a organização e seus diversos públicos. Para Mendes e Carvalho (2017),

um programa de *compliance* visa estabelecer mecanismos e procedimentos que tornem o cumprimento da legislação parte da cultura corporativa. Ele não pretende, no entanto, eliminar completamente a chance de ocorrência de um ilícito, mas sim minimizar as possibilidades de que ele ocorra, e criar ferramentas para que a empresa rapidamente identifique sua ocorrência e lide da forma mais adequada possível com o problema. (Mendes; Carvalho, 2017, p. 31).

O programa de *compliance* costuma ser estruturado em torno de alguns pilares fundamentais. O primeiro deles é a criação de uma política interna que defina claramente os valores e os princípios éticos da organização. Essa política serve como um guia para os funcionários, indicando como devem agir em diversas situações e quais comportamentos são esperados em termos de ética e conformidade.

Outro pilar essencial é o treinamento contínuo de todos os colaboradores, com o objetivo de educá-los sobre as normas e os procedimentos que regem suas atividades. Essa capacitação é crucial para garantir que todos compreendam e adotem práticas que estejam em sintonia com as diretrizes de *compliance* da instituição.

Além disso, um programa de *compliance* eficaz envolve a identificação e a gestão de riscos. Isso inclui a análise periódica de possíveis áreas de vulnerabilidade e a implementação de medidas preventivas para mitigar eventuais problemas. A organização precisa estabelecer mecanismos de monitoramento e controle, que permitam detectar e responder rapidamente a qualquer sinal de desvio ou inconformidade. Esses mecanismos incluem auditorias regulares e o uso de indicadores de performance para avaliar se as práticas de *compliance* estão sendo seguidas de forma adequada.

Outro componente central do *compliance* é o estabelecimento de um canal de denúncias, onde funcionários e a comunidade acadêmica possa relatar, de forma anônima e segura, qualquer comportamento suspeito ou contrário aos princípios éticos da organização. Esse canal é uma ferramenta importante para o combate a fraudes e outras práticas ilícitas, uma vez que oferece um meio para que os colaboradores denunciem irregularidades sem receio de retaliação. Por fim, o programa de *compliance* deve incluir um sistema disciplinar claro, com sanções proporcionais a cada tipo de infração, para que as regras sejam efetivamente aplicadas e respeitadas.

O sucesso de um programa de *compliance* depende, em grande medida, do comprometimento da alta administração. É imprescindível que os líderes da organização estejam verdadeiramente empenhados em promover uma cultura de conformidade e que façam disso uma prioridade estratégica. Quando os gestores demonstram um forte compromisso com o *compliance*, eles não apenas inspiram os colaboradores a seguirem o exemplo, mas também reforçam a importância da ética como um valor central da organização.

Ao final, *compliance* não é um conceito estático. Ele deve ser continuamente revisto e adaptado às mudanças no ambiente regulatório e nas práticas de mercado. Uma organização comprometida com a conformidade deve estar atenta às novas legislações e regulamentos, bem como às melhores

práticas do setor, para que possa ajustar suas políticas e procedimentos conforme necessário. Dessa forma, o *compliance* se revela não apenas como um mecanismo de prevenção de riscos, mas como um fator que contribui para a sustentabilidade e a reputação da organização no longo prazo.

O Plano de Integridade da Unipampa

O Plano de Integridade da Universidade Federal do Pampa (Unipampa) é um instrumento dedicado ao fortalecimento da cultura de ética e transparência dentro da universidade. Estruturado em ciclos bienais, o plano não apenas responde às exigências da Controladoria-Geral da União, mas alinha-se com o compromisso da Unipampa de promover uma educação fundamentada em valores democráticos. Assim, o plano define e organiza medidas que asseguram que a universidade atue em conformidade com as normas legais e mantenha elevados padrões de responsabilidade ética em todas as suas práticas.

O plano é elaborado pelo Setor de Gestão de Integridade (SGI), que também é responsável pela implementação e monitoramento das medidas de compliance. O documento especifica que o Plano de Integridade oportuniza

[...] a estruturação, coordenação e o monitoramento do Programa de Integridade, entendido como o conjunto de princípios, normas, procedimentos e mecanismos de prevenção, detecção e remediação de práticas de corrupção e fraude, de irregularidades, ilícitos e outros desvios éticos e de conduta. (Universidade Federal do Pampa, 2023, p. 7).

A SGI também lidera a implementação do plano, atuando para garantir que todas ações institucionais estejam alinhadas aos valores da integridade. O plano ainda estabelece que o SGI, em parceria com outras áreas, deve promover atividades de conscientização e treinamento contínuo, garantindo que todos os servidores compreendam as políticas e práticas de compliance, assim como também estipula diretrizes para que os valores de integridade sejam disseminados entre os membros da comunidade universitária

Outro elemento central do Plano de Integridade é o canal de denúncias. Este canal oferece à comunidade acadêmica uma ferramenta segura e confidencial para reportar possíveis irregularidades. A criação desse mecanismo atende à exigência de que instituições públicas tenham estruturas robustas de controle interno, capazes de detectar e responder a desvios

éticos de forma eficaz.

Os ciclos de 2021-2022 e 2023-2024 também abordam a importância do monitoramento contínuo das ações implementadas. A revisão periódica do plano garante que as medidas sejam adaptadas às novas exigências normativas e que a universidade continue a evoluir conforme as melhores práticas de governança pública. Ao incorporar mecanismos de avaliação, a Unipampa assegura que suas ações de compliance sejam efetivas e estejam sempre em conformidade com as leis e políticas públicas aplicáveis.

Portanto, o Plano de Integridade da Unipampa desempenha um papel fundamental na consolidação de uma cultura institucional baseada em valores éticos, fundamentais para o desenvolvimento pessoal e acadêmico de todos os membros da comunidade universitária. Esse compromisso contínuo com a integridade reforça a responsabilidade da universidade em preparar cidadãos que compreendam a importância da ética em suas vidas e carreiras futuras.

Uma análise do Plano de Integridade da Unipampa

Ao analisar o Plano de Integridade do ciclo 2023-2024, particularmente a seção que trata do Plano de Ação para implementá-lo, revela-se um detalhamento robusto de ações planejadas para serem executadas até dezembro de 2024, alinhadas ao fortalecimento da governança e da cultura de integridade no setor público. Ao todo, estão detalhados 27 objetivos dentro do Plano de Ação do Plano de Integridade 2023-2024, sendo que varia o um número de ações correspondentes para o cumprimento de cada um deles, mas no total são 41 ações previstas.

A divulgação do plano para a comunidade acadêmica é uma das ações iniciais, essencial para garantir o engajamento dos diferentes atores institucionais. A ação prevista é “Divulgação do Plano de Integridade 2023/2024 através do Portal Institucional, das redes sociais da UNIPAMPA, da página web da PROPLAN/UGI e do envio de e-mail aos servidores” (Universidade Federal do Pampa, 2023, p. 21). O uso de uma variedade de plataformas reflete a preocupação em atingir o público-alvo de forma abrangente, o que é necessário para promover uma ampla compreensão e aceitação das políticas de integridade.

O plano também enfatiza o treinamento e capacitação contínuos, abordando diversos temas pertinentes à integridade, tais como o Código de Conduta do Servidor Público, prevenção ao assédio, conflito de interesses e nepotismo. Esses treinamentos, organizados de forma quadrimestral,

têm como objetivo preparar os servidores para enfrentar situações cotidianas que podem envolver dilemas éticos, promovendo a ética no setor público e fortalecendo a transparência e o cumprimento das normativas vigentes.

Um exemplo dessa abordagem é a ação conjunta entre o Setor de Gestão de Integridade (SGI) e a Divisão de Escritórios de Processos, Riscos, Orientações e Conformidade (EPROC) para oferecer treinamento sobre mapeamento de processos e gestão de riscos: “Treinamento à comunidade acadêmica e/ou servidores, em formato de palestra on-line, via projeto de extensão, sobre o tema ‘Apresentação de métodos relativos a Mapeamento de processos e a Gestão de Riscos’, em parceria com o EPROC” (Universidade Federal do Pampa, 2023, p. 22).

O item 9 também menciona a necessidade de treinar membros da alta administração, buscando assegurar que as lideranças estejam alinhadas com os objetivos de integridade e capazes de promover essas práticas em suas respectivas áreas. A capacitação voltada à alta administração, prevista no plano, é essencial, pois são esses agentes que devem exemplificar comportamentos éticos e assegurar que as diretrizes institucionais sejam efetivamente implementadas em toda a universidade. Em uma das ações descritas, a Unipampa planeja abordar temas como o controle interno e os sistemas correcionais, que contribuem para um ambiente de governança forte: “Treinamento de membros da alta administração e de conselho ou colegiado superior, em formato de palestra presencial ou on-line, sobre o tema ‘Controles internos da gestão e integridade’ em parceria com a AUDIN” (Universidade Federal do Pampa, 2023, p. 22).

Outra dimensão importante do plano de ação refere-se à conscientização sobre o conflito de interesses e o assédio, evidenciando um compromisso em proteger a dignidade de todos os envolvidos na comunidade acadêmica. Em relação ao conflito de interesses, o plano prevê ações específicas de divulgação e treinamento sobre o Sistema Eletrônico de Prevenção de Conflitos de Interesses (SeCI), ressaltando a importância de que os servidores compreendam as limitações de suas funções e possam identificar possíveis situações que requeiram cuidado. Tal ação está descrita como: “Treinamento e capacitação dos servidores da PROGEPE responsáveis pelas análises de conflito de interesses processados via SeCI” (Universidade Federal do Pampa, 2023, p. 21).

A divulgação e o treinamento sobre a Lei nº 14.540, de 3 de abril de 2023, que trata do Programa de Prevenção e Enfrentamento ao Assédio Sexual e demais Crimes contra a Dignidade Sexual, demonstram a preocupação da instituição em abordar temas sensíveis e em criar um ambiente seguro para toda a comunidade acadêmica. Essa ação envolve a colaboração entre diversas áreas da

instituição e tem como objetivo sensibilizar e educar os servidores sobre suas responsabilidades e os recursos disponíveis para prevenção e denúncia de tais atos: “Estimular o debate e ações sobre a Lei nº 14.540, de 3 de abril de 2023, entre o Setor de Gestão de Integridade, PROGEPE, Ouvidoria, Comissão de Ética, Comitê de Gênero e Sexualidade e Comissão Permanente de Promoção da Cultura de Paz e demais áreas afins” (Universidade Federal do Pampa, 2023, p. 21).

Além de ações de caráter educativo, o plano destaca a importância de monitoramento contínuo, incluindo reuniões trimestrais entre a Unidade de Gestão de Integridade (UGI) e o Comitê de Gestão de Integridade (CGI). Esse aspecto reflete a necessidade de uma avaliação regular das ações implementadas e da adaptação das estratégias de integridade conforme novas demandas ou desafios surjam. A periodicidade dessas reuniões é fundamental para garantir a atualização do plano e o alinhamento contínuo com as práticas de governança pública: “Reuniões trimestrais entre UGI e CGI e, eventualmente, com a alta administração da UNIPAMPA e/ou demais áreas” (Universidade Federal do Pampa, 2023, p. 21).

Por fim, o Plano de Ação do Plano de Integridade da Unipampa revela uma abordagem sistemática e abrangente para a implementação de práticas de integridade. Com ações que variam desde a educação e sensibilização até o monitoramento contínuo e o controle interno, o plano reflete o comprometimento da instituição com os valores éticos e a conformidade com as exigências legais.

Considerações finais

O Plano de Integridade da Universidade Federal do Pampa destaca-se como um instrumento estratégico para a promoção de uma cultura institucional baseada em valores éticos e na conformidade legal. Ao longo deste estudo, ficou evidente que as ações delineadas no plano não apenas visam cumprir exigências regulamentares, mas também consolidar uma governança pautada pela transparência e pelo compromisso com a integridade pública.

O conceito de *compliance*, embora originado no contexto corporativo, tem sido amplamente adotado por instituições públicas como a Unipampa, que adaptam suas práticas para incluir programas de integridade robustos e abrangentes. Esses programas são fundamentais para assegurar o cumprimento de normas e promover a confiança entre a instituição e seus diversos públicos. No caso da Unipampa, o Plano de Integridade, com seus 27 objetivos e 41 ações, reflete uma estratégia coerente e bem estruturada que cobre desde ações preventivas até mecanismos de monitoramento e controle.

A disseminação de uma cultura de *compliance* nas instituições de ensino é particularmente relevante, uma vez que essas organizações desempenham um papel crucial na formação de cidadãos conscientes de suas responsabilidades éticas e legais. A Unipampa, ao investir na implementação de seu Plano de Integridade, demonstra uma visão moderna e alinhada aos princípios de uma administração pública responsável, voltada para a criação de um ambiente educacional seguro e ético.

Por fim, a análise deste plano evidencia que o *compliance* não é apenas um conjunto de regras a serem seguidas, mas um compromisso contínuo com a integridade e a responsabilidade. O Plano de Integridade da Unipampa exemplifica como as instituições educacionais podem adotar práticas de governança que vão além do cumprimento normativo, buscando transformar a cultura organizacional e garantir que a ética seja um valor inerente a todos os processos institucionais.

Referências

BRASIL. Controladoria-Geral da União. Portaria nº 57, de 4 de janeiro de 2019. **Estabelece orientações para que os órgãos e as entidades da administração pública federal direta, autárquica e fundacional adotem procedimentos para a estruturação, a execução e o monitoramento de seus programas de integridade e dá outras providências.** Diário Oficial da União, nº 4, de 7 de janeiro de 2019, seção 1, p. 1. Disponível em: <https://repositorio.cgu.gov.br/handle/1/45186>. Acesso em: 30 set. 2024.

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

MENDES, Francisco Schertel; CARVALHO, Vinicius Marques de. **Compliance: concorrência e combate à corrupção**. São Paulo: Trevisan Editora, 2017.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA. **Plano de Integridade**. 2023. Disponível em: <https://sites.unipampa.edu.br/setor-de-gestao-de-integridade/plano-de-integridade/>. Acesso em: 30 set. 2024.

A Educação Libanesa: um estudo *in loco* de uma nação em guerra

Bruno Echebeste Saadi

Universidade Federal do Pampa, theological.saadi@outlook.com

Edward Frederico Castro Pessano

Universidade Federal do Pampa, edwardpessano@unipampa.edu.br

Lúcio Jorge Hammes

Universidade Federal do Pampa, luciojh@gmail.com

Introdução

A primeira coisa é a divergência de visão de mundo. Se eu for dividir as religiões, o muçulmano vive de maneira diferente dos cristãos, a sua cultura, a sua forma de ver o mundo e sua identidade é diferente [...] Uma diferença de visão que era só no início uma diferença de opinião, quando envolveu armas, virou um conflito armado. Virou uma guerra (Entrevista com morador local, Jbeil, Líbano, 2024).

Esse registro pode ser um bom ponto de partida para compreender a estrutura do Líbano, podendo ser entendido como uma miscelânea de religiões, operações militares, um sistema político nada convencional e uma cultura que abarca milhares de anos.

Sendo de origem libanesa, eu cresci ouvindo sobre o que ocorre ou já ocorreu no Líbano e nos países vizinhos muitas vezes nas rodas dos familiares. Mas, além dos diálogos com familiares, a região geográfica do Líbano sempre era retratada pelas pessoas ou noticiários como um lugar ‘perigoso’.

Era ‘perigoso’ justamente pelo alto índice de conflitos existentes naquela localidade. Há inclusive o estigma associado a países como Líbano, Síria, Palestina, Iraque, como sendo ‘um

lugar de bombas e guerras'. Faça você mesmo esse teste: apenas pergunte para qualquer pessoa o que lhe vem à mente quando se pensa em países do Oriente Médio?

Mas o Líbano não é somente isso. Tem uma história de grandes feitos, além de ter sido por muito tempo retratado como a 'Suíça do Oriente Médio' e sua capital, Beirute, ter sido chamada de 'Paris do Oriente Médio'.

Este capítulo trata de uma pesquisa de Mestrado, desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pampa (PPGEdu) que teve por objetivo compreender as origens dos conflitos dentro do sistema educacional libanês, com foco na Educação Básica, e tratará de uma das quatro categorias (chamada de 'Ambiente hostil') que emergiram no estudo, mais especificamente sobre que circundam o ambiente de guerra. Justifico este recorte com base na frequência percentual e absoluta encontrada no estudo desta subcategoria.

Para isso, foi realizada uma pesquisa in loco em janeiro e fevereiro de 2024, em território libanês, na cidade de Jbeil ou ليبيج (Byblos), em meio aos movimentos militares que ocorriam no Sul do país. Coletou-se dados por intermédio de entrevistas (Gil, 2008), Diário de Campo (Falkembach, 1987) e, posteriormente, os dados foram analisados a partir da perspectiva metodológica da análise de conteúdo (Bardin, 1977).

Durante a realização da pesquisa, fui impactado pelas ofensivas do Hezbollah¹ à fronteira de Israel e vice-versa que emergiram em noticiários locais, fazendo com que o clima de tensão aumentasse ainda mais. Era possível escutar bombardeios. Em uma manhã fomos acordados com os caças sobrevoando o território ainda bem cedo, por volta das 5:45 da manhã, causando ainda mais temor de uma escalada da guerra para todo o Centro e Norte do território libanês.

A pesquisa se deu em uma escola libanesa, chamada Monsif International School, localizada na cidade de ليبيج (Byblos), ou Jbeil, que seria o objeto principal da pesquisa.

Figura 1. Logo da escola Monsif International School



Fonte: acervo.

¹ O Hezbollah é um partido político islâmico xiita apoiado pelo Irã, que atualmente exerce um poder muito grande no Líbano. Além disso, é um grupo paramilitar, com poderio bélico extremamente avançado. Atualmente, ele é liderado por Hassan Nasrallah que está no poder do grupo desde 1992.

Em diálogo com o orientador da escola, foi possível visitar algumas salas de aula, estar em contato com alunos da rede, além de ver de perto como se davam as questões práticas da sala de aula.

Abaixo, podem ser visualizadas fotos da sala de aula, bem como interações com um aluno da escola:

Figura 2. Bruno Saadi conversando com orientador sobre os materiais de ensino



Fonte: acervo.

Figura 3. Bruno Saadi interagindo com aluno do 2º Elementary



Fonte: acervo.

Breve histórico da orientação educacional no Brasil

Para compreendermos os conflitos existentes no âmbito educacional, é necessário fazer uma retrospectiva histórica do Líbano. Os fenícios, um povo semítico que viveu na região por volta de 3000 a.C., ficaram famosos pelo comércio da tinta púrpura, conhecida como 'phoinikies' em grego antigo. Esse comércio de tinta púrpura foi o que deu origem à palavra 'fenícios'. Além disso, o nome 'Líbano' tem suas raízes na presença histórica dos fenícios na região, uma vez que eles foram os habitantes

originais e deixaram uma influência significativa na história e cultura da área que eventualmente se tornou o país conhecido como Líbano.

Os primeiros habitantes costumavam se identificar com base em sua cidade natal, chamando-se de 'homens de Sidon' ou algo parecido, e chamavam a região em que viviam de 'Líbano'. Dada a geografia do país e sua proximidade com o mar, os fenícios naturalmente se concentraram nas atividades marítimas, como o comércio e a navegação (Federal Research Division Library of Congress, 1989, p. 3, tradução nossa).

Após milhares de anos, marcados pela dominação de diversos impérios e potências como dos Persas de 539 a.C. - 333 a.C. (que conquistou a região fenícia no século VI a.C., incluindo o Líbano), do Império Macedônio e Império Selêucida de 333 a.C. - 64 a.C. (que, após a conquista de Alexandre, o Grande, passou a controlar a região do Líbano), do Império Romano de 64 a.C. - 7º século d.C. (que anexou a Fenícia, incluindo o Líbano, em 64 a.C.), do Império Bizantino do 7º século - 638 (que após a divisão do Império Romano, tornou-se detentor do território Libanês) e, por fim, do Período Islâmico de 638 - 1516 (no qual os muçulmanos árabes conquistam o Líbano, tornando-o parte do Califado Islâmico e, posteriormente, do Califado Abássida), chegamos então no Império Otomano (1516 - 1918).

Em 1516, o Líbano foi incorporado como uma província otomana. Durante esse tempo, o estado libanês estava sob o governo direto do Império, que administrou a região por meio de governadores otomanos. O período de domínio otomano deixou uma influência significativa e duradoura no Líbano, que se refletiu na configuração da diversidade religiosa, no sistema político e na cultura da região.

Já no ano de 1916, franceses e britânicos assinaram o acordo de Sykes-Picot, que dividia o espólio do Império Otomano:

O Acordo almejava contemplar os interesses das Potências e cristalizar o poder que já era exercido de maneira indireta por elas. Havia dois tipos de poder que seriam exercidos na região: 'direto' e através de 'zona de influência'. Para que houvesse a anuência da Rússia no acordo, as regiões da Anatólia e Pérsia ficaram fora das negociações, sendo citadas como de administração internacional (Costa, 2006, p. 50).

Essa dominação Otomana só teve fim com a Primeira Guerra Mundial, no qual houve a divisão de seus territórios entre os imperialistas ingleses e franceses na Conferência de San Remo de 1920. Na região do Líbano, então, havia se instaurado um mandato, isto é, a França passa a tomar posse do território libanês como um tipo de colonização imperialista.

Figura 4. Grande Líbano na divisão da Síria, 1920



Fonte: A History of Modern Lebanon, p. 89.

Após o período de dominação francesa, o Líbano conquista sua independência em 1943 por intermédio de um acordo chamado de “Acordo Nacional” ou ‘Pacto Nacional’ (al-mithaq al-watani). Em maio de 1943, Khoury, considerado o futuro presidente do Líbano, visitou o Cairo e assinou um tratado econômico com Egito, Iraque, Síria e Jordânia. Ele também declarou sua disposição para uma união federal entre Líbano e Síria, o que gerou críticas em Beirute. Inicialmente, Khoury não era a escolha favorita dos britânicos, mas com o tempo, o primeiro-ministro do Iraque, Nuri al-Said, passou a apoiá-lo.

Em setembro de 1943, Khoury foi eleito presidente do Líbano e nomeou Riad al-Sulh como primeiro-ministro. Em outubro, uma delegação síria se reuniu com representantes libaneses para discutir três pontos principais: a defesa da independência, a colaboração econômica e a cooperação social.

O Líbano pediu ao Comitê Nacional da França Livre (CNFL) a transferência de poderes, mas a França recusou. Em novembro de 1943, o parlamento libanês aprovou revisões constitucionais que afirmaram a independência do país. No entanto, a França rejeitou essas revisões e prendeu vários líderes libaneses, incluindo Khoury. Isso provocou uma greve geral e protestos violentos, levando à repressão pelas tropas francesas, resultando em mortos e feridos.

Em 8 de novembro de 1943, a Câmara dos Deputados aprovou uma série de revisões constitucionais que aboliram a cláusula que declarava que a autoridade mandatária francesa era a única fonte de poder político e jurisdição, reinstaurou o árabe como a única língua

oficial do país e adotou um novo desenho para a bandeira libanesa. Assim, a independência do Líbano foi imposta como um fato consumado (Trabousli, 2012, p. 108, tradução nossa).

Embora sua independência como Estado soberano tenha sido garantida somente em 1943, o Líbano não se tornou independente de suas diversas culturas e tradições.

Essas características fazem-se presente até hoje na sociedade libanesa. Apesar de pequeno perto de outros países, a população libanesa está extremamente fragmentada sob diversos aspectos. Cabe destacar o principal deles que é a religião, visto que todas as áreas da vida comum de um cidadão libanês giram em torno da fé.

As divisões religiosas (o cristianismo e o islamismo tendo proeminência), desempenham um papel de influência extremamente importante no sistema político do Líbano. Podemos destacar algumas das religiões mais abundantes no Líbano: Os cristãos maronitas, que são um grupo cristão oriental que segue a tradição maronita. São eles que possuem maior influência na política do Líbano, ocupando cargos como o da Presidência da República, além de ministérios e presenças no parlamento; os católicos romanos; os islâmicos sunitas e xiitas; e os Drusos.

Cabe salientar que as instituições políticas (formações de partidos, por exemplo) estão estritamente relacionadas com a religião. Isso, por consequência, reverbera na vida da população libanesa. Além disso, essa noção de homogeneização da religião acabou se fortalecendo ainda mais com o final da Guerra civil, ainda que, segundo Costa (2006), essa ideia, proveniente da antiga percepção de 'clãs', dentro do Líbano já existia antes:

Em 1958, o Líbano já possuía vários partidos políticos ligados às famílias, os quais, por sua vez, estavam ligadas a grupos religiosos que também podiam professar ideologias políticas ou serem meramente defender de seu espaço dentro do sistema político libanês. A estrutura dos partidos políticos assemelhava-se à forma com que os clãs se organizavam, ou seja, centralizada na figura do patriarca (p. 216-217).

Apesar de se fortalecerem com esse final da Guerra Civil, historicamente os clãs já mantinham milícias e atualmente não é muito diferente, apesar de haver uma unidade estatal.

Outro ponto importante que deve receber destaque é a divisão de classes libanesas. Essa divisão é muito parecida com a divisão brasileira, sendo classificada como: a) classe alta, com uma grande influência na economia e política; b) classe média, que incluem pessoas com uma renda e padrão de vida intermediários, como professores, funcionários públicos, trabalhadores assalariados etc.; c) classe baixa, que são pessoas com renda limitada ou insuficiente para atender às necessidades básicas, como habitação, alimentação, saúde e educação (Iskandar, 2000).

Essa divisão é vista também quando ocorrem manifestações, como uma greve de estudantes

da AUB² em 1971 contra o aumento de taxas:

No setor de universidades privadas, os estudantes da AUB, principalmente pertencentes às classes média e alta, entraram em greve em 1971 para protestar contra o aumento das taxas, ocuparam as instalações e organizaram grandes manifestações (Trabousli, 2012, p. 171, tradução nossa).

E é justamente sobre este último ponto, isto é, a educação, que se faz necessário estudar sobre os conflitos existentes na Educação Básica do Líbano, tendo em vista que este país já enfrentou diversos problemas ligados à educação.

Em 1972, por exemplo, um grande movimento de greve nacional ocorreu no país. 16 mil professores da educação pública, que buscavam uma melhoria salarial, direito à organização sindical e aposentadoria após 25 anos de serviço, tiveram seus pagamentos de salários interrompidos após a suspensão realizada pelo ministério depois de 2 meses de greve.

Em 1973, quando a greve recomeçou, 324 professores foram demitidos, e, como cita Trabousli (2012), condenados como ‘agitadores’:

Quando a greve foi renovada de janeiro a julho de 1973, 324 professores foram demitidos, condenados como ‘agitadores’ pelo Primeiro-Ministro Sa’ib Salam. Movimentos de protesto e solidariedade com os professores se espalharam por todo o país, enquanto seus protestos e greves de fome se tornaram um ponto de união para todos os movimentos sociais. Até a Igreja Maronita interveio para exigir que os professores expulsos fossem reintegrados, também sem sucesso (Trabousli, 2012, p. 171, tradução nossa).

É, portanto, diante de todo esse contexto histórico que podemos analisar o cenário educacional. Não é necessário olhar para a guerra instaurada na Faixa de Gaza, onde muitas pessoas sofrem por conta da escassez de suprimentos (Omer, 2015), ou quando George W. Bush autorizou o bombardeio de alvos do Talibã em 7 de outubro de 2001, em decorrência dos ataques às Torres Gêmeas e Pentágono, para visualizarmos o conflito. Não é necessário ir longe. A violência pode estar junto de nós, também no seio familiar ou no âmbito escolar. Ao olhar ao redor, vemos situações de conflitos que, conforme Chrispino (2007) “todos que vivem em sociedade têm a experiência do conflito”, visto que são decorrentes de opiniões diferentes ou visões distintas de mundo. Esses conflitos ocorrem em diferentes âmbitos da sociedade e podem ocorrer por razões políticas, religiosas, raciais, de gênero, dentre outras. Nesse sentido, podemos fazer a seguinte pergunta: quais são as causas para os conflitos na Educação Básica do Líbano?

2 A AUB, mencionada no texto, é a Universidade Americana de Beirute (American University of Beirut), uma instituição de ensino superior situada em Beirute, Líbano. Estabelecida em 1866, ela é uma das universidades mais renomadas do Oriente Médio, reconhecida por seus altos padrões acadêmicos e pela considerável influência na educação e na política da região.

A educação no Líbano, embora tenha algumas divergências em questões culturais, didáticas e de ensino, mantém sua essência bem próxima com a realidade educacional brasileira. Segundo Ommering (2019), as escolas libanesas possuem setores privados que estão nas áreas mais nobres do país, e escolas mais modestas e que não possuem um equipamento adequado, residindo, portanto, em áreas mais periféricas. Além disso, tendo em vista todo o contexto histórico abordado acima, e a diversidade religiosa no país, é importante destacar que a educação se moldou nestas configurações.

Esta categoria, portanto, é uma das respostas à pergunta feita acima. Ela é identificada como 'Ambiente hostil', e aborda as guerras, agressões, materiais didáticos que fazem emergir, de certa forma, um ambiente hostil. Trata-se de uma categoria às vezes muito pessoal, tendo em vista que são pontos de vista muito específicos dos entrevistados sobre temas bem delicados como guerras e situações que ocorreram no âmbito educacional vivido pelo entrevistado.

Ela está dividida em quatro subcategorias: Guerra, discussão, bullying e agressão. Em um momento das minhas entrevistas, perguntei para Hassana (Entrevista 02, Jbeil, Líbano) se ela já havia presenciado algum conflito escolar.

Às vezes ocorriam alguns problemas. Eu levava reguada ou ficava trancada no banheiro de castigo. Uma vez, eu fiz xixi na roupa. Então a professora começou a brigar comigo dizendo: 'Onde já se viu uma mocinha grande ficar se urinando'. Só que não foi de propósito, eu era pequeninha. Mas já teve casos piores. Com minha colega, por exemplo, ela foi falar comigo e eu fiquei cutucando-a com o cotovelo, tentando avisar para não falar, pois estava tendo a explicação e eu sabia que ela ia apanhar ou talvez eu também apanhasse junto. Aí chegou a professora e arrastou ela pelos cabelos no chão, parecido com um 'homem das cavernas', sabe? E levou ela para ficar trancada no banheiro de castigo. Acho que deixaram ela trancada por uns 20 minutos.

Vale destacar um ponto importante na fala de Hassana. Embora existam, de fato, excessos por parte de profissionais da educação libanesa, não é algo comum as ações que foram realizadas pela professora dentro da sala de aula.

Quanto às questões de currículo e exigências, a educação libanesa é extremamente exigente. Hassana comenta em outro momento que aprendeu a ler e escrever árabe, francês e inglês com 3 anos de idade. Ela dizia que o primeiro ano do fundamental já é extremamente difícil.

Além disso, é obrigação dos alunos chamarem os professores pelos seus respectivos títulos, e não pelo seu primeiro nome, como é comum no Brasil. Ainda segundo Hassana, os professores libaneses agem como se fossem literalmente pais da criança. Eles realizam admoestações de maneira acentuada.

Todos permanecem quietos dentro da sala de aula. No entanto, caso um aluno esteja de fato incomodando o andamento da aula, ele é convidado a se retirar.

Ela relata que nunca viu os alunos matarem aula. Não há alunos nos corredores tentando fugir

de suas aulas. Esse comprometimento dos alunos também é visto na sua presença escolar. Segundo ela, praticamente não há faltas. Se porventura o aluno estiver debilitado fisicamente, as escolas ligam para saber por qual razão houve a falta desse aluno.

Além disso, a educação no Líbano, por exemplo, possui diversas dificuldades em abordar momentos históricos. Bashir (Entrevista 04, Jbeil, Líbano) traz algo interessante. Ele cita que não se fala sobre a guerra civil libanesa de maneira aberta:

[...] na matéria de história, a história do Líbano, por exemplo, até hoje não se fala na Guerra libanesa. Ela é abordada de forma muito geral, só pontos mais conhecidos de forma geral, porque cada grupo olha para guerra de uma forma. Então não existe uma forma ou jeito de ensinar que todos estejam de acordo. Então no máximo que se fala é que existiu uma guerra, que cristãos e muçulmanos brigaram e que palestinos e sírios tiveram parte. A Síria invadiu o Líbano. Os palestinos se armaram. Mas é só isso que se fala. Porque se você falar que a guerra começou porque os cristãos fizeram isso ou aquilo, isso até pode ser falado, mas não pode ser levado com uma regra, porque, caso contrário, criaria briga dentro da sala de aula mesmo, pois se tivesse um muçulmano e um cristão talvez eles já começariam a bater boca. [...] levando isso em consideração, o currículo é bem neutro para que as escolas aceitem todo mundo para estudar ali e não criar briga com ninguém. Então até mesmo as escolas cristãs, por exemplo, não ensinam nada contra os muçulmanos porque inclusive vem muçulmanos estudar nas escolas cristãs.

Essa afirmação de Bashir sobre a guerra civil libanesa vai ao encontro do estudo realizado por Ommering (2014) no Líbano, onde ele cita:

A lacuna mais notável no livro didático diz respeito à guerra civil do Líbano. Entre 1975 e 1990, aproximadamente 150.000 pessoas foram mortas e muitas outras ficaram feridas, enquanto cerca de um quarto da população de quatro milhões foi deslocada. Conhecida pela escala e brutalidade de suas atrocidades, a guerra civil do Líbano afetou praticamente todas as famílias do país, muitas vezes causando perdas pessoais e materiais. (p. 2, tradução nossa).

Logo em seguida, ele destrincha de maneira mais específica sobre essa lacuna inserida no material didático libanês:

Diante de tudo isso, no entanto, o livro didático de história oficial do Líbano busca conforto no silêncio. Ele não discute nem as décadas de conflitos sectários, nem a posição precária do Líbano no persistente 'conflito do Oriente Médio', nem os centenas de milhares de refugiados palestinos que habitam favelas em todo o país. Seria difícil afirmar que essas histórias são irrelevantes para entender o Líbano contemporâneo; muito menos que evitar esses temas por completo ajudaria as crianças e jovens de hoje a formar ideias fundamentadas para superar um estado de conflito prolongado (Ommering, 2014, p. 2, tradução nossa).

Ele inclusive cita em seu artigo uma professora de história chamada Rana, que, por sua vez, cita a indagação de seus alunos em relação aos temas históricos ligados ao próprio país, e fala um pouco sobre suas dificuldades em relação ao ensino de história nas escolas libanesas do sul do país:

Meus alunos me perguntam: ‘Professora, por que o Líbano tem tantas guerras?’. ‘Quem lutou em nossa guerra civil?’ No entanto, a única coisa que posso responder é que devem incomodar seus pais com essas perguntas, ou que ainda são muito jovens para entender. Não sei o que mais dizer, porque aqui no Líbano, falar de história significa falar de política. E falar de política só vai acender novas guerras. (Ommering, 2014, p. 1, tradução nossa).

Portanto, é nítido que o sistema educacional libanês enfrenta dificuldades no que tange o ensino da história. Embora o Líbano seja o país árabe mais liberal, ele ainda enfrenta questões concernentes ao diálogo que devem ser superadas.

Sobre essa questão, Hassana (Entrevista 02, Jbeil, Líbano) diz inclusive que: “o Líbano é o país árabe mais liberal”. Essa ideia se dá devido à sua diversidade religiosa e cultural, além, é claro, de sua relativa liberdade política e social em comparação com outros países da região da Península Arábica e demais países árabes.

No entanto, precisamos elencar alguns fatores importantes. É fato que o Líbano enfrenta diversos desafios relacionados ao âmbito político e econômico, além de atores internacionais influenciando o cotidiano do povo libanês. Por isso, embora o Líbano seja considerado um país relativamente liberal em muitos aspectos, ele ainda enfrenta diversos problemas que impactam diretamente a liberdade do povo, além de impactar também seus direitos como cidadão.

Outro ponto importante de salientar é a questão concernente aos conflitos. Para Amin (Entrevista 03, Jbeil, Líbano), o conflito é:

Um problema, uma briga, uma guerra ou um mau entendimento. Às vezes o conflito pode levar a um resultado positivo e às vezes não, o final é negativo, de destruição.

É interessante notar que para Amin, a ideia de conflito, embora possa produzir um resultado positivo, ainda assim é ‘de destruição’.

Talvez, quando falamos da palavra ‘conflito’, o que vem à mente de Amin seja problemas que, embora tenham um resultado positivo, o seu percurso é de muita dor e sofrimento.

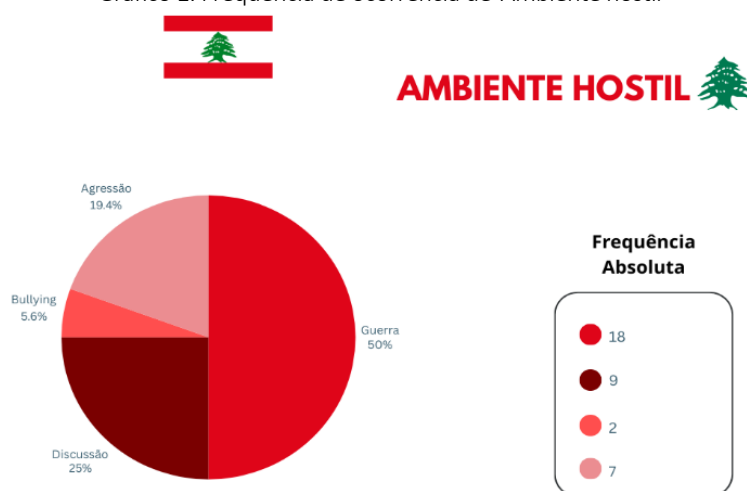
Peguemos as guerras, por exemplo. Mais de 70 milhões de pessoas foram mortas na Segunda Guerra Mundial. Esse número absurdo contém pessoas que serviram nas mais diferentes frentes de batalha, mas também civis inocentes que morrem por consequência da guerra. Ou seja, você tem um processo de dor e sofrimento para que haja uma futura paz. No entanto, é inegável dizer que o final da Segunda Guerra Mundial foi ‘de destruição’, utilizando as palavras de Amin.

Essa mesma ideia está na fala de Bashir (Entrevista 04, Jbeil, Líbano), que diz:

Por exemplo, podemos comentar sobre a guerra civil libanesa, ou, não vamos dizer guerra civil, não existe um consenso aqui no Líbano se foi de fato uma guerra civil, é uma história longa, enfim... Vamos dizer a guerra libanesa, quando os muçulmanos e palestinos se juntaram e atacaram os cristãos. Eu acho que o conflito que teve por causa da resistência cristã à tentativa de dominação e ataque islâmico palestino, nesse caso foi bom. Infelizmente era uma coisa que ninguém queria, mas nesse caso um conflito foi melhor do que simplesmente se render e dar de mão beijada o país e a cultura e a liberdade para eles. Então nesse caso específico, um conflito seria necessário e o resultado dele foi bom, porque fez com que a cultura, a liberdade e a identidade libanesa continuassem e prevalecessem.

Abaixo, portanto, podemos conferir o gráfico com as frequências de ocorrências dessa categoria:

Gráfico 1. Frequência de ocorrência de 'Ambiente hostil'



Fonte: elaborado pelos autores.

Considerações finais

A partir das respostas às entrevistas, observa-se 50% das frequências percentuais no âmbito de 'Guerra'. É um número expressivo.

Quando analisamos essa assimilação de 'Ambiente hostil' com 'Guerra', podemos supor algumas coisas. Em primeiro lugar, há uma certa 'naturalidade' em se tratar de guerras. Em um local de relativa paz, como é o Brasil, e em outros tantos países, algumas pessoas demonstram dificuldade em aceitar a naturalidade da guerra em países como o Líbano. No entanto, isso não tira o peso das consequências da guerra na vida das pessoas e, conseqüentemente, na educação das crianças.

Em segundo lugar, grande parte das guerras instauradas no mundo forçam milhões de pessoas a se deslocarem de suas casas, resultando em uma alta taxa de abandono escolar. Crianças e jovens em campos de refugiados muitas vezes têm acesso limitado ou nenhum acesso à educação. Além disso, as escolas podem ser facilmente alvos de bombardeios. São, muitas vezes, saqueadas ou

utilizadas para fins militares, tornando-se inutilizáveis.

Por fim, a pesquisa realizada no Líbano mostrou claramente que as guerras são um tema que emerge de forma natural. Porém, ainda que os moradores locais estejam acostumados com caças sobrevoando, não podemos tratar com normalidade um ambiente tão agressivo como o que está ocorrendo.

Enquanto escrevemos este capítulo, Israel lançou um ataque contra o Hezbollah no Sul do Líbano e Beirute. A Al-Manar, uma emissora libanesa de TV ligada ao Hezbollah, afirmou que diversos paggers foram explodidos, colocando esse evento como um ataque de Israel. Entre os feridos, estava o embaixador do Irã em Beirute.

A escalada da guerra é visível para todos. Cada vez mais o poderio bélico de ambas as partes deste confronto tem se mostrado mais avassalador. No meio dessa valsa armada, quem perde é a educação. Onde crianças apenas visualizam a morte e a destruição, é bem provável que não consigam ver um futuro melhor para seu país.

Referências

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

CHRISPINO, Álvaro. Gestão do conflito escolar: da classificação dos conflitos aos modelos de mediação. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 54, p. 11-28, jan./mar. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v15n54/a02v1554.pdf>. Acesso em: 30 set. 2023.

COSTA, Renato José da. **O Islamismo e suas implicações no processo democrático Libanês**. Dissertação (Mestrado) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

FALKEMBACH, Elza Maria Fonseca. Diário de Campo: um instrumento de reflexão. **Contexto e Educação**, Ijuí, v. 2, n. 7, jul./set. 1987.

FEDERAL RESEARCH DIVISION LIBRARY OF CONGRESS LEBANON. **A Country Study**. USA: Library of Congress, 1989

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

ISKANDAR, Marwan. **ني رشح عل او دح اول ان رقل اتاي دحتو نان بل ؛ عئاض ال رودل**. Beirute: Riad Al-rayyes, 2000.

Omer, Mohammed. **Shell-Shocked: on the ground under Israel's Gaza assault**. Chicago: Haymart Books, 2015.

OMMERING, Erik van. **Education for Peace or War: Everyday interfaces between formal schooling and political conflict in Lebanon**. Tese (Doutorado) - Vrije Universiteit Amsterdam, 2019.

OMMERING, Erik van. Formal history education in Lebanon: Crossroads of past conflicts and prospects for peace. **International Journal of Educational Development**, 2014.

TRABOULSI, Fawwaz. **A History of Modern Lebanon**. 2. ed. UK: Pluto Press, 2012.

Surdos e a educação: o impacto das políticas públicas e a necessidade de Intérpretes de Libras em escolas no Município de Bagé

Ana Paula da Silva Moreira

Universidade Federal do Pampa, anapdsm.aluno@unipampa.edu.br

Adriana Martins da Silva

Universidade Federal do Pampa, adridriika@gmail.com

Introdução

A inclusão de pessoas surdas no sistema educacional é um processo complexo que exige políticas públicas efetivas e o fornecimento de recursos apropriados. Em Bagé, cidade situada no Rio Grande do Sul, a situação dos estudantes surdos espelha os desafios e progressos encontrados em todo o Brasil. Este capítulo explora o papel das políticas públicas direcionadas à educação de surdos, com destaque para a função essencial desempenhada pelos intérpretes de Libras (Língua Brasileira de Sinais) no ambiente escolar.

A presença de intérpretes de Libras é fundamental para uma Educação Inclusiva de qualidade, pois permite que os(as) alunos(as) surdos(as) tenham acesso ao conteúdo, possam expressar suas opiniões e interagir com seus pares e professores. Através desse recurso, é possível reduzir as barreiras de comunicação que frequentemente dificultam o aprendizado e a participação ativa desses estudantes no cotidiano escolar. Assim, a importância de um sistema educacional que ofereça apoio adequado é evidente, promovendo uma experiência de aprendizado mais justa e inclusiva para a comunidade surda usuária de Libras.

Metodologia

Este capítulo baseia-se nos estudos de autores que promovem e sustentam um diálogo relevante sobre os temas abordados neste referencial, os quais também servem de embasamento para as análises apresentadas no capítulo.

Políticas Públicas para a Educação de Surdos

Nos últimos anos, o Brasil tem avançado de forma significativa na criação de políticas públicas voltadas para a inclusão de surdos no sistema educacional. Esse progresso resulta de um esforço contínuo para assegurar que todos os cidadãos, independentemente de suas habilidades auditivas, tenham acesso a uma educação de qualidade e inclusiva.

Um marco fundamental nesse contexto é a Lei Brasileira de Inclusão (Lei 13.146/2015), conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência. Esta lei estabelece direitos e garantias para pessoas com deficiência, abrangendo a educação em todos os níveis. Entre suas disposições, assegura a oferta de atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com recursos e serviços que promovam a participação plena e o aprendizado dos estudantes surdos.

Além disso, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva busca transformar o sistema educacional para torná-lo verdadeiramente inclusivo. Essa política prevê a formação de professores e outros profissionais da educação para o trabalho com alunos com deficiência, adaptações curriculares para atender às suas necessidades e o uso de tecnologias assistivas que facilitem o aprendizado.

Há também iniciativas específicas para a comunidade surda. A Libras (Língua Brasileira de Sinais) foi reconhecida oficialmente como meio legal de comunicação das comunidades surdas no Brasil através da Lei 10.436/2002, regulamentada pelo Decreto 5.626/2005, que determina, entre outras medidas, a inclusão de Libras nos currículos de formação de professores e fonoaudiólogos, além da presença de intérpretes em instituições de ensino.

Complementando essas iniciativas, o Plano Nacional de Educação (PNE) estabelece metas para a inclusão de alunos com deficiência, incluindo surdos, no sistema educacional. Este plano destaca a importância da educação inclusiva e define diretrizes para criar um ambiente escolar acessível e acolhedor para todos.

As escolas bilíngues para surdos, que utilizam Libras e português escrito, também desempenham um papel essencial. Essas instituições garantem que os estudantes surdos desenvolvam plenamente suas habilidades linguísticas e acadêmicas.

Outro ponto crucial é a capacitação de educadores. Programas de formação continuada

para professores e intérpretes de Libras são essenciais para que os profissionais da educação estejam preparados para atender às necessidades específicas dos alunos surdos, promovendo um ambiente de ensino inclusivo e eficaz.

A tecnologia assistiva é outro recurso importante. Ferramentas como softwares educativos, aplicativos de tradução de Libras e dispositivos de amplificação sonora ajudam a reduzir barreiras de comunicação, facilitando o processo de aprendizagem.

Em suma, o Brasil tem feito avanços importantes na inclusão dos surdos na educação, com políticas públicas, legislações e iniciativas que visam tornar o ambiente educacional mais acessível e inclusivo. Esses esforços refletem o compromisso do país em garantir uma educação equitativa para todos os cidadãos.

A necessidade de Intérpretes de Libras com formação no município de Bagé

Um dos grandes desafios para a educação de surdos é a formação de profissionais capacitados para atuar como intérpretes de Libras. É essencial investir em cursos e programas de formação continuada para garantir a disponibilidade de intérpretes qualificados, além de assegurar que esses profissionais recebam uma remuneração justa e condições de trabalho adequadas.

Os intérpretes de Libras têm um papel crucial no processo educacional de alunos surdos, pois facilitam a comunicação entre professores e estudantes, permitindo que os alunos compreendam o conteúdo das aulas e se envolvam nas atividades escolares. Esses profissionais também são fundamentais para promover a socialização dos estudantes surdos com seus colegas ouvintes.

No contexto da educação para surdos, a utilização de duas línguas dentro da sala de aula — Libras e português — torna-se essencial. Para que isso se concretize, as universidades precisam adotar políticas pedagógicas que contemplem o ensino bilíngue, considerando a história educacional do aluno surdo desde a infância. Essa prática de bilinguismo está associada à biculturalidade e à convivência tanto na comunidade surda quanto na ouvinte, moldando traços importantes da identidade do aluno surdo. Lopes (2011) destaca que o bilinguismo é uma tarefa complexa e que, assim como o biculturalismo, exige esforço para navegar entre diferentes identidades em uma sociedade que frequentemente impõe padrões únicos.

Para Quadros (2004), Libras é um direito fundamental da pessoa surda, sendo uma língua que se adquire naturalmente pelo convívio com outros usuários de Língua de Sinais. Já a aquisição do português requer um processo sistemático. O ensino bilíngue exige que o currículo ofereça formação adequada para os professores e uma estrutura que permita o uso das duas línguas de forma inclusiva. A Lei nº 14.191/2021 fortalece essa abordagem ao modificar a LDB (Lei de Diretrizes e Bases) e reafirma o direito à educação bilíngue desde a educação básica até o ensino superior.

Para que o ensino bilíngue se concretize, é necessário investir na formação de profissionais

que atuarão com alunos surdos, garantindo o suporte que a legislação prevê. O Decreto nº 5.626/2005 assegura o direito a uma educação bilíngue para a comunidade surda, com professores bilíngues e classes específicas que utilizem Libras e português como línguas de instrução.

Embora as políticas públicas avancem, ainda é limitado o número de escolas que adotam o ensino bilíngue no Brasil, e o uso de Libras acaba restrito ao Tradutor e Intérprete de Língua de Sinais (TILS). Com isso, surge a necessidade de discutir as distinções entre tradução e interpretação em Libras, já que ambas requerem habilidades distintas. Como explica Magalhães Jr. (2007), na tradução, o tempo é ditado pelo tradutor e o registro se dá por escrito, enquanto a interpretação é ditada pelo discurso e requer uma resposta imediata e oral.

A atuação do TILS exige um conjunto de conhecimentos pedagógicos específicos, levando em conta os aspectos culturais e identitários da comunidade surda. A prática de tradução e interpretação na modalidade visual-espacial requer uma habilidade excepcional de memorização, concentração e técnicas específicas para garantir que o conteúdo seja transmitido fielmente.

Com a Lei de Acessibilidade (Lei 10.098/2000), o Brasil deu um importante passo ao promover a formação de intérpretes para a comunicação com pessoas com deficiência sensorial. Desde então, legislações como a Lei nº 10.436/2002 e o Decreto nº 5.626/2005 consolidaram a profissão de intérprete, com o reconhecimento oficial vindo com a Lei nº 12.319/2010. Hoje, a atuação dos TILS se estende para além da mediação em ambientes educacionais, alcançando eventos públicos, espaços de saúde e programas de televisão, entre outros.

É importante ressaltar que o TILS não apenas traduz e interpreta; ele também desempenha suas funções conforme o Código de Ética, que estabelece padrões de profissionalismo e conduta. Para a comunidade surda, esse profissional é um facilitador que precisa lidar com desafios constantes para assegurar uma comunicação eficaz e respeitosa.

A inclusão de estudantes surdos na educação básica exige a superação de barreiras comunicativas que afetam o desenvolvimento acadêmico e social desses alunos. A LDB assegura o direito à Educação Inclusiva, promovendo a adaptação das escolas e universidades às necessidades específicas dos alunos surdos, para que todos possam aprender em um ambiente onde as diferenças são respeitadas e as oportunidades são iguais.

Em uma situação bilíngue ideal, todos seriam fluentes em língua de sinais e em português, dispensando a presença do TILS em sala de aula. O que permitiria que esse profissional pudesse empenhar-se em outras atribuições de suas atividades como tradução de textos acadêmicos da língua portuguesa para a Libras, a tradução dos textos dos alunos e o atendimento a outras demandas que assegurem o direito linguístico no âmbito em toda universidade (Paiva; Melo, 2021, p. 99-100).

Ao refletir sobre o conceito de educação inclusiva, é fundamental reconhecer que, segundo a Constituição Federal, a Educação é um direito assegurado a todos, incluindo as pessoas com deficiência

(BRASIL, 1988). Esse princípio abrange também a educação para pessoas surdas, o que nos leva a ampliar essa reflexão para atender às necessidades específicas desse grupo.

Conscientização e sensibilização para aprender a Libras e a complementação da inclusão dos alunos surdos em Bagé

Em Bagé, a demanda por intérpretes de Libras é alta, mas a oferta não atende plenamente essa necessidade. Muitos alunos surdos ainda enfrentam barreiras na comunicação devido à ausência de intérpretes em sala de aula. Esse déficit compromete a qualidade da educação recebida e limita as oportunidades de aprendizado e desenvolvimento desses estudantes. Entende-se que há a necessidade de fornecer cursos de níveis básico, intermediário e avançado, de cunho presencial, pois os profissionais precisam seguir de acordo com as normas vigentes, cumprir com o código de ética profissional.

Os desafios estão em formar profissionais capazes de estar em sala de aula para o atendimento com alunos surdos e, de fato, cumprir com o papel de intérprete de libras. Há uma outra lacuna no ponto mais importante para que se tenha de fato a inclusão de alunos surdos na educação: falta de formação continuada para os professores e profissionais que atuam como intérpretes de Libras em sala de aula. Não há oferta de cursos que possam capacitar esses profissionais, o que acarreta na exclusão dos alunos e não há aprendizado.

No caso dos(as) estudantes surdos(as) brasileiros(as), é o TILS o profissional capacitado para mediar e viabilizar parte do processo educacional desde a Educação básica até o nível superior. Considerando as singularidades da surdez na perspectiva da educação inclusiva, mostramos os desafios envolvidos nos processos de ensino e aprendizagem, o que exige da inclusão conhecimentos que superam estratégias de apenas mudar a metodologia, por exemplo, mais um entrelace, a partilhar, de uma cultura e língua.

Considerando a regulamentação da educação inclusiva no Brasil, o Decreto nº 5.626/2005 (Brasil, 2005) garante ao sujeito surdo o ensino bilíngue. Ao tratar de inclusão escolar, se faz necessário pensar a diversidade; somos remetidos às ‘diferenças’, termo esse que nos faz buscar saber mais sobre a teoria e a prática docente; a alternativa para efetivar a inclusão está em transformar a estrutura educacional, buscando recursos e consolidando as políticas públicas. A educação inclusiva é exposta como um paradigma educacional que propõe uma reflexão histórica do quanto as pessoas com deficiências foram excluídas do sistema de ensino regular, considerando a dicotomia entre normal/anormal e as divisões que ocorreram entre ensino especial, classes especiais/escolas especiais e ensino comum, com vistas a todos estarem em classes comuns (PNEEPEI, 2008).

Nesse sentido, a educação inclusiva propõe deixar de lado o seletivismo e busca transformar o fazer pedagógico, voltando o olhar para o todo, sem distinção, e dentro desta transformação pensar a inclusão para o(a) estudante surdo(a), usuário da Língua de Sinais, para comunicar suas especificidades. Nesse sentido, a legislação vigente no Brasil em torno da inclusão de surdos(as) é

extensa e traz consigo o discurso, a participação dos(as) surdos(as) e um vasto histórico de lutas e conquistas que tornaram um marco na história da inclusão para este segmento.

Em Bagé, a implementação dessas políticas enfrenta desafios específicos. A cidade tem buscado adaptar-se às diretrizes nacionais, mas esbarra em limitações orçamentárias e na falta de profissionais qualificados. A presença de intérpretes de Libras nas escolas é crucial para a acessibilidade e o sucesso acadêmico dos estudantes surdos, mas a oferta desse serviço ainda é insuficiente. Atuar em sala de aula com alunos surdos, requer pensar na inclusão e acesso de fato desses alunos, pensar o plano político pedagógico para contemplar o desenvolvimento físico, motor, emocional, cognitivo e social desses alunos surdos, focando nas experiências de exploração da língua e linguagem, proporcionando ações que possibilitem também às famílias o conhecimento da Libras, para contemplar especificidades dos alunos surdos.

Para promover a inclusão dos alunos com surdez, é fundamental capacitar tanto os professores quanto os Tradutores e Intérpretes de Libras. Essa formação é essencial para que se compreendam as especificidades linguísticas e socioculturais dos estudantes surdos, permitindo que as práticas pedagógicas atendam plenamente às suas necessidades.

Outro aspecto crucial é a conscientização da sociedade e da comunidade escolar sobre a importância da inclusão dos surdos. Campanhas de sensibilização podem ser poderosas para reduzir preconceitos e fomentar uma cultura de respeito e valorização da diversidade.

Embora Bagé conte com uma escola polo para surdos, a acessibilidade para essa comunidade ainda é limitada em outras áreas. Em muitos casos, a falta de informação resulta na exclusão das pessoas surdas, uma vez que a comunicação simplesmente não acontece. É necessário divulgar e promover o aprendizado da Libras em escolas e espaços públicos, incentivando a sociedade a aprender essa língua. Assim, a interação entre ouvintes e surdos se tornará mais natural, e a inclusão será, de fato, uma realidade.

Avanços tecnológicos para a inclusão de surdos na educação

O uso de tecnologias assistivas é uma importante ferramenta para complementar o trabalho dos intérpretes de Libras, permitindo maior acessibilidade e inclusão de estudantes surdos. Ferramentas digitais, como aplicativos e plataformas de ensino a distância adaptadas, têm um papel fundamental na promoção de um ambiente educacional mais inclusivo. Esses recursos podem contribuir significativamente para o aprendizado ao oferecer soluções que rompem barreiras de comunicação, garantindo que os alunos surdos tenham acesso equitativo à informação.

A acessibilidade é essencial para promover a inclusão em ambientes universitários, possibilitando a participação ativa dos estudantes surdos e reconhecendo-os como sujeitos de direitos. Os estudos utilizados para a construção deste capítulo destacam a importância do uso de recursos materiais e tecnológicos na criação de novas metodologias de ensino, especialmente voltadas para o aprendizado da Língua Brasileira

de Sinais (Libras). Integrar tecnologia e inovação é crucial para garantir o direito linguístico dos surdos, o que inclui a utilização de tradutores e intérpretes de Libras em atividades disciplinares e aulas. Essas práticas não apenas superam barreiras linguísticas, mas também enriquecem a experiência educacional, promovendo uma compreensão mútua entre docentes e estudantes.

A produção de vídeos em Libras e a apresentação de conteúdos com recursos visuais, como slides e data-shows, são práticas essenciais para tornar o conteúdo acessível. É igualmente importante incluir a tradução para o português com áudio para que os estudantes surdos possam acessar o material de forma bilíngue. Essa abordagem permite que o conteúdo seja compreendido de maneira mais completa, assegurando que os alunos acompanhem as informações de forma eficaz.

Para garantir uma verdadeira inclusão, é essencial que o conteúdo seja transmitido de maneira clara e precisa. Isso pode envolver o uso de linguagem direta e simples, bem como a adição de recursos visuais complementares, como gráficos e ilustrações, que reforcem a comunicação. Ao adotar essas práticas, as instituições de ensino promovem um ambiente mais inclusivo, no qual os alunos surdos têm acesso igualitário às informações e podem participar plenamente das atividades educacionais.

Essa integração de recursos tecnológicos e métodos inclusivos beneficia não apenas os estudantes surdos, mas também a comunidade acadêmica como um todo, promovendo uma cultura de respeito e valorização da diversidade linguística e cultural. Ao facilitar a comunicação e a compreensão, as tecnologias assistivas desempenham um papel transformador na educação, assegurando que todos os alunos possam alcançar seu potencial máximo em um ambiente de aprendizagem verdadeiramente acessível.

Considerações finais

A educação de surdos em Bagé enfrenta desafios que refletem a realidade de muitas cidades brasileiras. A efetiva implementação de políticas públicas e a oferta adequada de intérpretes de Libras são elementos essenciais para garantir uma educação inclusiva e de qualidade. Investir na formação desses profissionais, conscientizar a sociedade e aproveitar os avanços tecnológicos são passos fundamentais para construir um sistema educacional que promova a equidade e a inclusão. Embora a jornada em direção à plena inclusão seja desafiadora, o esforço e o compromisso podem transformar a realidade dos estudantes surdos, assegurando-lhes as mesmas oportunidades de aprendizado e desenvolvimento que seus colegas ouvintes.

É necessário reformular os currículos escolares para que promovam a comunicação, interação e participação dos estudantes com surdez, criando conteúdos que atendam a todos sem marginalizar nenhum aluno. Em um ambiente verdadeiramente inclusivo, o Tradutor e Intérprete de Libras (TILS) assume um papel fundamental de mediação, auxiliando o professor no atendimento às necessidades linguísticas e de interação dos estudantes surdos. Contudo, é importante que o TILS não seja sobrecarregado com a responsabilidade de ensinar o conteúdo — essa função cabe ao professor, que deve garantir que o ensino

seja acessível, enquanto o TILS assegura a fidelidade na transmissão das informações.

A atuação do TILS vai além da simples mediação da comunicação. Esses profissionais precisam manter uma postura neutra e agir dentro dos parâmetros éticos de sua profissão, mas a inclusão plena exige mais do que isso. Ela requer o engajamento de todos os envolvidos no processo educacional do estudante surdo. O TILS não pode ser o único responsável pela inclusão; é preciso que professores, gestores, colegas e toda a comunidade escolar estejam engajados em promover um ambiente verdadeiramente acolhedor.

Para que o estudante com surdez tenha uma experiência escolar completa e significativa, ele deve poder acessar todos os setores da escola, compreender o conteúdo das aulas, buscar informações para estudar em casa, e preparar-se para provas com a mesma autonomia que os demais alunos. A atuação inclusiva do TILS é fundamental para a permanência desses estudantes em todos os níveis de ensino, e para que eles sejam vistos como parte integrante da escola — e não apenas como ‘o aluno do TILS’.

Adicionalmente, é fundamental incentivar o aprendizado da Língua de Sinais entre professores, alunos e funcionários da escola. Dessa forma, o estudante com surdez deixa de ser um aluno isolado e passa a ser um membro ativo da comunidade escolar. Uma escola que valoriza a comunicação em Libras promove uma inclusão autêntica, onde a interação entre surdos e ouvintes ocorre de maneira natural, e onde cada estudante, com ou sem deficiência, se sente parte de um ambiente acolhedor e igualitário.

Referências

BRASIL. **Constituição Federal de 1988**. Brasília: Diário Oficial da União, 1988.

BRASIL. Decreto nº 5.626 de 22 de setembro de 2005. **Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)**. Brasília: Diário Oficial da União, 2005.

BRASIL. Decreto nº 7.611, de 16 de novembro de 2011. Dispõe sobre a Educação Especial, o Atendimento Educacional Especializado e dá outras providências. Brasília: Diário Oficial da União, 2011.

BRASIL. Lei nº 10.436, de 06 de julho de 2015. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Brasília: Diário Oficial da União, 2015.

BRASIL. Lei nº 12.319, de 1º de setembro de 2010. **Regulamenta a profissão do Tradutor/Intérprete de Língua de Sinais - LIBRAS**. Brasília: Diário Oficial da União, 2010.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16698-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva&category_slug=novembro-2008-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 30 set. 2024.

PREFEITURA MUNICIPAL DE BAGÉ. **Secretaria de Educação e Formação Profissional**. Disponível em: <http://www.bage.rs.gov.br/>. Acesso em: 30 set. 2024.

Escravidão, preconceito e comunidades quilombolas

Paulo Henrique Maia da Silveira

Secretaria Municipal de Educação de Bagé, paulohenriquemaia1@gmail.com

Melissa Probst

Centro Universitário Internacional, mel.probst@gmail.com

Introdução

Este estudo tem como objetivo explorar o surgimento e as transformações da escravidão ao longo da história, demonstrando como esse sistema evoluiu de uma forma de dominação para uma estrutura que, ainda hoje, legitima preconceitos profundamente enraizados. Para ilustrar essa continuidade histórica, o trabalho utiliza o exemplo das comunidades quilombolas brasileiras, que representam um símbolo de resistência ao preconceito e de preservação da cultura africana no Brasil.

A pesquisa foi realizada através de uma análise bibliográfica com uma abordagem qualitativa, envolvendo a leitura e interpretação de diversos livros e artigos científicos sobre escravidão, preconceito e quilombos. Este processo permitiu um aprofundamento no tema e possibilitou a formulação de uma hipótese consistente sobre a funcionalidade dos quilombos como locais de resistência e de luta contra o preconceito. Assim, o estudo procura responder como a escravidão se transformou ao longo dos tempos, desde a Antiguidade Clássica até a atualidade, adaptando-se às necessidades de seus exploradores e moldando a forma de resistência daqueles que foram explorados.

Além disso, a análise foca na escravidão no Brasil, com ênfase no surgimento das comunidades quilombolas e em sua importância na luta contra as formas contemporâneas de preconceito. Esses quilombos não são apenas locais de resistência, mas também são fundamentais para a construção de uma cultura afro-brasileira, simbolizando a continuidade das tradições africanas e a luta constante contra as desigualdades que persistem na sociedade.

A escravidão na antiguidade

A escravidão é um fenômeno que sempre esteve presente nas diversas sociedades humanas desde a antiguidade clássica até os tempos modernos. Desta maneira poderemos constatar que a escravidão é algo antigo. Em geral a escravidão era comum entre os povos da Antiguidade Clássica, podemos citar como exemplos: mesopotâmicos, egípcios, hebreus, gregos, romanos entre outros. A escravidão podia ser de duas formas: a maior parte dos escravos era obtida através de guerras, mas havia também aqueles que se tornavam escravos por dívidas ou crimes. A escravidão na antiguidade era vista e aceita como algo normal sendo defendida por muitos filósofos, dentre eles o próprio Aristóteles comenta o escravo era visto como uma força de trabalho no auxílio da produção de bens.

A utilidade que têm os escravos é quase a mesma dos animais domésticos: auxiliam-nos com força física em nossas diárias necessidades. A natureza mesma parece desejar dotar de características diferentes os corpos dos homens são livres e dos que são escravos. Uns, efetivamente, são fortes para o que são destinados; os outros são inteiramente inadequados para serviços tais, porém são de utilidade para vida civil, que desta forma se encontra dividida entre os trabalhos de guerra e os da paz. (Aristóteles, 2004, p. 19).

A escravidão na antiguidade tinha outras características que a diferenciava da escravidão moderna. É preciso observar que esses escravos tinham deveres com seu senhor, trabalho e obediência. Além disso, o trabalho escravo tinha características peculiares nesse período, pois um escravo poderia ficar a cargo de trabalhos simples que se utilizavam de força braçal ou de trabalhos de nível intelectual e grande importância. O escravo que tivesse grande capacidade intelectual, principalmente no comércio, poderia acumular ganhos e comprar sua própria liberdade. Podemos por assim dizer que a escravidão na antiguidade dava ao escravo dependendo do lugar e povo uma ascensão social ou não, que também teria algumas características que os diferencia da escravidão moderna, tal como ter uma ascensão social.

Embora não esteja bem elucidada ainda a maneira como iniciava a base do pecúlio do escravo, se por ofertas de seus parentes, por presentes obtidos do patrão como prêmio da sua dedicação, se pela sua capacidade inventiva ou comercial, o fato é que muitos escravos conseguiam aumentar seu capitalzinho e transformar-se em hábeis administradores a cuja sagacidade os próprios homens livres confiavam seus negócios (Vendrame, 1981, p. 161).

Já a escravidão Moderna tomou outro sentido, um verdadeiro sentido empresarial e comercial a partir da expansão marítimo-europeia, em que a escravidão ganhou um novo status. Esse novo tipo de escravidão promoveu um tipo de exploração com um caráter diferente da Antiguidade Clássica, em que o escravo objeto, tornou-se mercadoria e sua principal importância era gerar lucro para seu proprietário. Desta maneira a escravidão se transformou em um grande comércio de pessoas.

A escravidão moderna

A escravidão moderna teve seu início com a expansão marítimo-europeia, no século XV, graças à formação dos primeiros Estados Nacionais modernos, Portugal e Espanha. Esses países foram os primeiros a se jogarem ao mar em busca de novos caminhos para as Índias, devido ao lucro das especiarias. Posteriormente outras nações europeias, também entraram nessa disputa, como Inglaterra e Holanda.

Os três principais objetivos que levaram às explorações marítimas: comercializar ouro, encontrar caminho alternativo para as Índias e converter para o catolicismo os povos encontrados, conheceram sucessos e fracassos. O ouro africano trouxe muita riqueza para Portugal no início do século XVI, mas logo acabou. No século XVII outros países como Holanda, Inglaterra e França, passaram a navegar no Atlântico e no Índico e a contestar os monopólios portugueses e espanhóis. (Souza, 2008, p. 52).

Principalmente depois que Portugal e Espanha encontram a América, uma nova terra, um novo continente até então desconhecido para europeus e o resto do mundo conhecido. A fim de assegurar suas novas conquistas no continente americano, portugueses e espanhóis iniciaram um processo de colonização, começando pelos indígenas, mas percebendo que isso não deu certo, devido à personalidade indígena e seu conhecimento do território. Passaram a utilizar escravos africanos. A partir desse momento a escravidão se tornaria um comércio extremamente rentável aos europeus e levaria o continente africano, principalmente o litoral a ruína.

Do lado Atlântico direcionado para a América, os europeus visaram encontrar terras de preferência não habitadas, para serem exploradas, e mais tarde, colonizadas, objetivando a produção agrícola de produtos com grande demanda europeia. Portanto, foi com objetivo de produzir bens pela exploração do meio natural nas colônias – destinados a ser comercializados nos mercados europeus, gerando lucro para metrópole - que se organizaram as estruturas do sistema colonial, inclusive o tipo de mão de obra trabalhadora utilizada. De início, o habitante nativo, ou seja, o índio, foi escolhido para tal fim, mas logo substituído pelo escravo africano, tornando-se um dos braços dessa empresa colonial. É com base na utilização de sua força de trabalho que se alcançaria o objetivo da colonização, isto é, gerar lucros para a metrópole. (Mattos, 2012, p. 63-64).

Tendo em vista o alto lucro obtido por Portugal e Espanha, a Inglaterra também entrou no lucrativo comércio de escravos seguido por outras nações europeias. Desta forma Inglaterra e outras nações começaram a consolidar domínios na África de forma que também forneceram escravos a suas colônias na América.

A escravidão africana e o comércio de escravos

A escravidão africana só se tornou viável graças a dois fatores importantes primeiro era permitido

pela igreja católica, que via na escravidão africana uma vitória contra os mulçumanos que dominavam territórios africanos, assim como, o negro como um ser inferior ao europeu. “Ideia de um reino fundado no cristianismo fazia com que os governantes portugueses tomassem para si a tarefa de converter ao catolicismo os povos pagãos, isto é, que não conheciam a religião católica”. (Souza, 2008, p. 51).

Segundo, os territórios africanos conquistados pelos portugueses permitiam que eles tivessem uma série de acordos políticos e comerciais com vários reinos africanos. É desses acordos que a coroa portuguesa retirava os escravos que enviavam para América obtendo altos lucros nesse comércio.

É importante destacar que a escravidão já existia na África antes da chegada dos europeus, mas eles deram uma nova finalidade para escravidão africana. Normalmente os escravos eram conquistados nas guerras entre os povos africanos e eram utilizados como mão-de-obra nas lavouras ou para serviços domésticos. A escravidão deixou de ser algo social e político e tornou-se algo comercial e sistemático, ou seja, se antes as guerras entre as nações africanas eram por causas políticas e territoriais passaram agora a ser apenas para obtenção de escravo para alimentar o lucrativo comércio português de escravos no Atlântico.

Na África, a escravidão era determinada pelas necessidades dos grupos de parentescos. Os escravos, em geral, eram soldados ou eram mulheres, muitas vezes concubinas dos líderes das comunidades. Mas a tendência era que os filhos das escravas nascessem livres, sendo incorporados à linhagem do grupo dominante. (Dantas, 2012, p. 20).

O comércio de escravos se tornou altamente lucrativo para Portugal e outros países europeus como: Espanha, Holanda e Inglaterra. Além dos altos lucros obtidos pelo comércio de escravos. Vários setores produtivos também se beneficiaram com o tráfico negreiro tais como a construção naval, com a fabricação de navios para o tráfico e as atividades agrícolas com a implantação de novas culturas para trocas comerciais com os reinos africanos.

Quanto à maneira e a forma que esses escravos eram tratados pelos comerciantes pouco importava. Os escravos africanos em sua maioria eram homens, mulheres e crianças. Eles estavam sujeitos às mais cruéis formas de tratamento. Desde a prisão no continente africano até o embarque, não esquecendo a viagem que poderia durar até meses.

A travessia do Atlântico era feita nos chamados navios negreiros ou tumbeiros. Era comum a eclosão de epidemias que dizimavam a população dessas embarcações. Para cruzar os oceanos, gastavam-se meses, em porões insalubres, com riscos iminentes de doenças, dado o elevado número de pessoas em locais inapropriados. Os escravos viajavam sob correntes, amontoados uns sobre os outros, sem nenhum tipo de iluminação. Não havia preocupação, também, com os dejetos e com a ventilação. (Pereira, 2012, p. 13).

Durante o período de espera até o embarque os escravos passavam fome, sede, muitas vezes sofriam maus tratos e tinham que conviver com várias doenças. Isso acabava deixando-os muito debilitados e ocasionando várias mortes. Já durante a viagem o martírio dos escravos africanos não terminava, ficavam em porões apertados e insalubres, sujeitos a fome e doenças tais como: diarreia, cólera e outras doenças. Muito menos sabiam o que lhes esperava do outro lado do oceano Atlântico.

Escavidão no Brasil

A escravidão no Brasil durou mais de trezentos anos, vai do século XVI até o século XIX, sendo o Brasil o último país das Américas a libertar seus escravos.

A Escravidão se caracteriza por sujeitar um homem ao outro de forma completa: o escravo não é apenas propriedade do senhor, mas também sua vontade está sujeita à autoridade do dono e seu trabalho pode ser obtido até pela força. (Pinsky, 2010, p. 11).

A escravidão no Brasil se consolidou como uma experiência de longa duração que marcou profundamente vários aspectos de nossa cultura e sociedade. Enraizando-os de preconceitos que duram até os dias atuais. Mais que uma relação de trabalho, a mão de obra escrava trouxe um conjunto de valores em relação ao trabalho. Principalmente ao trabalho braçal que era visto pela sociedade da época como algo pejorativo e inferior e era destinado ao negro escravo. “A escravidão se revestiu de mais uma característica que a tornava diferente: a instituição passou a ter uma base racial” (Dantas, 2012, p. 20).

A maior parte dos escravos que chegavam ao Brasil provinha de colônias portuguesas na África. Esses negros eram capturados em guerras tribais e negociados com os traficantes em troca de aguardente e fumo. Embora o comércio de escravos fosse lucrativo era bastante perigoso e de alto risco, devido a naufrágios e doenças que poderiam dizimar a carga e matar toda a tripulação. Esses escravos vinham principalmente da costa africana.

[...] as embarcações que transportavam os escravos da África para o Brasil, chamadas tumbeiros, tinham diferentes tamanhos. Contudo os mais comuns eram do tipo bergatim, galeão ou corveta, e conseguiam embarcar em média quinhentos africanos por viagem. (Mattos, 2012, p. 100).

Esses escravos eram principalmente das regiões de Benin e Angola, mas havia ainda escravos de Benguela e Luanda. Os portos que mais receberam escravos no Brasil foram os de Recife, Salvador e Rio de Janeiro, desses portos os escravos eram distribuídos para todos os demais portos brasileiros. Segundo Alencastro “Acredita-se que aproximadamente cinco milhões de negros foram tirados da África e trazidos para o Brasil nesses três séculos” (Alencastro, 2000, p. 69). A venda desses escravos era feita em praça pública, através de leilões. Essas relações comerciais também dependiam de mercados, por exemplo, durante o período em que o principal produto de exportação brasileira foi o açúcar a maioria das vendas se realizavam no Nordeste, mas quando o principal produto de exportação brasileiro se tornou o café às concentrações das vendas migraram para Rio de Janeiro e São Paulo.

No Brasil, os escravos primeiramente foram colocados para trabalhar nas lavouras de cana-de-açúcar e nos engenhos.

[...] grande parte do trabalho na produção de açúcar era realizada no campo, nos canaviais. O cultivo e as colheitas eram tarefas muito cansativas, que exigiam força para preparar e

cavar a terra pesada de Massapê. Outra atividade frequente nos engenhos era o corte de lenha utilizadas nas casas de caldeiras. Muitos senhores até preferiam comprar madeira de outras regiões a ter que usar seus escravos. (Mattos, 2012, p. 105).

Os escravos também eram responsáveis por outros trabalhos tais como: manutenção da propriedade, construção de cercas, poços e cuidar de sua própria subsistência, cultivando um pedaço de terra fornecido pelo seu proprietário. Na fabricação do açúcar “os escravos eram constantemente supervisionados por trabalhadores especializados, pois as técnicas de produção exigiam que eles fossem qualificados” (Mattos, 2012, p. 105). Nos engenhos o trabalho era dividido por sexo os homens cuidavam do trabalho pesado, enquanto as mulheres trabalhavam no corte da cana e na produção de açúcar.

[...] eram aproximadamente vinte horas de trabalho, divididos em dois turnos dia e noite. Cerca de 25 escravos trabalhavam por turno, nos processos de moagem e cozimento do caldo. Para que um engenho funcionasse bem eram necessários de 60 a 80 escravos. (Mattos, 2012, p. 106).

Posteriormente os escravos também foram empregados na exploração de jazidas de ouro e diamantes no interior de Minas Gerais, o tráfico de escravos foi intensificado para regiões mineradoras. As condições de trabalho nas jazidas eram muito duras. Para incentivar o trabalho muitos proprietários davam recompensas ou prometiam até mesmo alforria.

Após a chegada da família real portuguesa em 1808, e consequente abertura dos portos ao comércio internacional, as importações de escravos cresceram enormemente. A partir desse momento grande parte do comércio de escravos se destina a região de São Paulo, para trabalhar na lavoura de café.

A rotina de trabalho dos escravos nas fazendas de café era árdua. Logo cedo eles se levantavam e, antes do sol raiar, se dirigiam para os cafezais a pé ou em carros de boi. Lá passavam 15 horas por dia trabalhando, permanecendo na labuta até o anoitecer, quando regressavam para sede da fazenda. Ao chegarem ainda eram obrigados a cortar lenha, preparar a comida para o outro dia e torrar café. Já eram 10 horas da noite quando se recolhiam nas senzalas. (Mattos, 2012, p. 100).

É comum dar um papel de destaque a princesa Isabel ao processo de libertação dos escravos, através da assinatura da lei Áurea, em 1888. É preciso entender que uma série de conjunturas levou à libertação de escravos. Conjunturas, tanto externas como internas, como a pressão feita pela Inglaterra pelo fim do tráfico negreiro e a libertação dos escravos. Ocorreu também o surgimento e posteriormente o crescimento dos movimentos abolicionistas que lutavam pela libertação dos escravos. Além de diversas formas de resistência por parte dos escravos nos três séculos de escravidão no Brasil. Desde fugas, rebeliões, suicídios, assassinatos e revoltas que fizeram parte desse processo de resistência e libertação. Ocorreu uma das revoltas mais famosas contra o império a Revolta dos Malês, em Salvador, que trouxe grande temor aos cidadãos do império, que através de correspondências demonstravam toda sua preocupação a respeito de que esse tipo de revolta se espalhasse pelo império transformando-se em anarquia. Além disso, houve um grande número de quilombos que serviram como centros de agregação aos escravos fugidos e também de refúgio. Sendo o quilombo de zumbi dos Palmares

o mais famoso e conhecido, que lutou bravamente contra a escravidão, também ocorreu o surgimento de vários quilombos pelo território do Brasil como forma de resistência ao sistema escravista.

Voltando ao nosso ponto inicial quando a princesa Isabel assinou a lei Áurea, em 1888, ela decretou o fim da escravidão libertou os escravos, mas não conseguiu libertá-los do preconceito que até hoje interferem nas relações sociais no Brasil.

Preconceito

Escravidão e preconceito andam conjuntamente na História brasileira. Mas para melhor entendermos essas relações sociais é importante compreender o significado e o sentido da palavra preconceito. Preconceito trata-se de uma ideia ou conceito antecipadamente e sem fundamento sério e imparcial (Ferreira, 1999, p. 524). Dessa maneira podemos também associar preconceito com racismo que em sua definição: nasce como uma construção ideológica com pretensões científicas, em torno da ideia de que a humanidade se constitui de ‘raças’ biológicas, as quais estariam em diferentes estágios evolutivos.

[...] ao longo do século XIX a discriminação dos não brancos, fundamentada no “estatuto da pureza de sangue”, foi perdendo força e os critérios de diferenciação racial e as justificativas para desigualdade social passaram a basear-se nos argumentos biológicos das teorias raciais, tidas na época como científicas e legítimas. (Dantas, 2012, p. 87).

A partir daí podemos entrar na questão da discriminação, herança deixada pelos mais de trezentos anos de escravidão no Brasil. Podemos dizer que discriminação é a deliberação consciente de marcar a pretensa inferioridade dos negros, ou seja, é a instrumentalização do preconceito, que pode manifestar-se contra indivíduos do grupo, ou contra o grupo como um todo.

O Brasil é um país com uma grande miscigenação de povos e culturas, devido a vários processos migratórios que ocorreram durante seu período de colonização, principalmente de africanos e europeus. Mas isto, não impediu que durante esse processo de colonização ocorresse um processo de escravidão associado ao preconceito. Preconceito que tem raízes muito fortes nesse período escravocrata da História brasileira. Mesmo que existam leis que impeçam atos preconceituosos como a Lei 1390/51 7 (Brasil, 1951), conhecida como Lei Afonso Arinos, que proibia a discriminação no país. Assim como, a Lei 7716/89 (Brasil, 1989), conhecida como Lei Caó, que determinava a igualdade racial e o crime de intolerância. Esses atos de preconceito ainda existem, mesmo que de uma forma velada (escondida, disfarçada) na sociedade brasileira. Ele pode se manifestar de várias formas e em situações diversas do nosso dia-a-dia. Às vezes de forma clara e outras vezes de uma forma velada. Podemos ver inúmeros casos de preconceito e racismo, não só no Brasil como no mundo.

A forma sutil como as discriminações acontecem, muitas vezes, colaboram para o não reconhecimento de preconceitos e reforça sua negação, como também dificulta ser assumida pelos envolvidos – discriminado e discriminador. Até se reconhece que o preconceito existe quando se trata de situações,

nas quais o sujeito não está diretamente envolvido, ficando difícil reconhecê-lo quando há um envolvimento direto, neste caso, a negação parece ser a saída mais cômoda. (Santos, 2007, p. 31).

Atualmente a questão do preconceito está bem viva nos noticiários brasileiros e pelo mundo. O preconceito pode ser contra o imigrante ilegal, contra os refugiados de guerras civis e políticas, além daqueles dentro de seu próprio país que sofrem com o preconceito por sua cor, religião e até mesmo opção sexual.

O Brasil não está fora deste contexto moderno, mas tenta passar a impressão que o preconceito não está presente em nossa sociedade, quando na verdade está presente. É preciso entender que racismo e preconceito podem ocorrer de várias formas e maneiras diferentes daquelas que achamos ser as formas mais agressivas. É quando presenciamos as pessoas serem diferenciadas na hora de escolher seu trabalho, normalmente os trabalhos ditos 'braçais' e que são mal remunerados, são mal vistos por nossa sociedade. Algo parecido acontecia com os negros alforriados no período escravista que ficavam com os piores serviços na época e com uma baixa remuneração, além de não terem acesso à educação. Existe uma desvalorização do trabalho que se utiliza de força bruta, este normalmente é associado a negros e pobres. Podemos também observar que existe certa marginalização dos negros pelas autoridades, principalmente policiais e magistrados. Além do senso comum que transforma qualquer negro em possível suspeito de algum crime. Mas existe uma dificuldade em reconhecer o racismo ou preconceito em nós mesmos.

Discriminamos os negros, mas resistimos a reconhecer a discriminação racial que praticamos contra esse grupo racial, [...] o racismo está no outro bairro, na outra empresa, na outra universidade, na outra cidade, no outro estado, em outro país, entre outros, menos em nós mesmos. Nós, por mais que os dados estatísticos oficiais e não oficiais nos indiquem abismais desigualdades entre negros e brancos, achamos que não temos nada a ver com isso, pois a maioria absoluta dos brasileiros só vê o racismo dos outros e nos outros, nunca neles mesmos. (Santos, 2003, p. 86).

Na própria educação escolar é complicado não deixar esse tipo de preconceito prevalecer. Mesmo com a aprovação da lei 10639/03, que torna obrigatório o ensino da História e da Cultura Negra tanto nas escolas públicas quanto privadas, estabelece o dia vinte de novembro como o dia da consciência negra. Pois o próprio conteúdo didático não dá uma maior participação da cultura negra dentro do ambiente escolar. Existe uma falta de conhecimento sobre cultura afro-brasileira, além de conhecimento sobre povos, línguas e nações africanas e sua contribuição para a formação da cultura e sociedade brasileira. Nesse contexto histórico a contribuição das nações africanas na formação da sociedade e cultura brasileira é colocada de lado, em contrapartida as nações europeias são colocadas em primeiro lugar. Começando aí já um processo preconceituoso que se reflete em nossa sociedade como um todo.

É preciso mudar essa forma de pensamento e dar à cultura afro-brasileira mais espaço dentro do conteúdo didático. Para que ocorra uma maior valorização da cultura afro-brasileira, dentro do ambiente escolar. Para que com o passar do tempo se possa refletir no caráter e personalidade do cidadão brasileiro. Não é fácil mudar o pensamento de um povo, principalmente um pensamento de trezentos anos de escravidão, mas é preciso mudar isso e reconhecer a grande participação dos negros na formação da cultura e sociedade brasileira. Por isso é tão importante a valorização da cultura, conhecimento e

tradições africanas, através do reconhecimento dos remanescentes quilombolas. Esse reconhecimento tem que vir principalmente das autoridades responsáveis de forma a garantir a sobrevivência dessas comunidades. Desses locais de refúgio das tradições e cultura africana.

Quilombolas e comunidades quilombolas

Também conforme o dicionário da língua portuguesa assinado pela academia de Lisboa, que indica “o termo kilôbu como substantivo masculino e vocábulo quimbundu, uma das línguas bantu africanas, e a traduz como povoação”. (Dicionário Língua Portuguesa, 2001, p. 7).

Os quilombos também chamados de mocambos eram esconderijos, locais de fuga e resistência social contra o regime escravista. Era dentro dos quilombos que os escravos fugidos se organizavam de forma sustentável, através da utilização de diversos materiais e uma coletividade dos meios de produção, que lhes proporcionavam força para lutar contra o escravismo colonial. A resistência da senzala ganha força nas matas com o surgimento e fortalecimento dos quilombos. Os escravos tinham agora como resistir com mais força ao modelo escravista. E a palavra quilombo ganhou outro significado não mais um local de esconderijo, mas também de resistência.

As definições de quilombo de que partimos aqui derivam de um triplo registro: a) quilombo histórico, lugar de memória da resistência negra. Um fenômeno histórico específico que se estruturava no seio do sistema colonial escravista e o combatia; b) como referência simbólica e conteúdo político (sobretudo a partir do *Quilombismo* de Abdias do Nascimento) para o movimento negro e c) quilombo de direito, conforme Constituição Federal de 1988 em que documentos, sítios detentores de reminiscências históricas dos antigos quilombos, atestam sua existência histórica e legitimidade jurídica e de pertença cultura remanescente. (Souza, 2012, p. 63).

Devido à tradição oral africana, os quilombolas não documentavam suas histórias o que complica um pouco análise dos fatos, além das manipulações da história oficial, somente com o surgimento da nova história com o alargamento do campo da memória social e da antropologia é que se abriram novas abordagens de pesquisas que se permitiu resgatar o modo de vida dos afro-brasileiros, através da história oral. E se pode compreender o modo de vida dos quilombos, seus conhecimentos, saberes e tradições. Desta forma fossem compartilhados com suas gerações futuras. Os quilombos era uma forma na qual os escravos tinham de reinventar uma pequena África em solo americano preservando seu passado. (Souza *et al.*, 2012).

Mesmo que esses escravos tivessem vindo de diferentes nações africanas, às vezes com tradições e língua diferente. Com o tempo eles se organizaram reafirmaram seus valores e costumes africanos ou afro-brasileiros, reinventando a sua identidade e fundamentando sua luta contra a escravidão e o preconceito criando uma organização social forte.

Dantas *et al.* (2012) aponta que durante o longo período de escravidão no Brasil, haveria surgido diferentes tipos de quilombos: sendo o quilombo dos Palmares o mais emblemático devido a sua magnitude

e o tempo que a coroa portuguesa levou para destruí-lo. Ele cita também outro tipo de quilombo, que teria surgido nos últimos anos de escravidão, no qual denomina quilombo abolicionista, diferente do primeiro que não tinha apoio das principais camadas sociais da época e ficavam localizados preferencialmente afastados das zonas urbanas, ou seja, escondidos e em segredo. Os quilombos abolicionistas se localizavam em áreas próximas a zonas urbanas e contavam com apoio de pessoas, conhecidas e influentes politicamente. Esses quilombos abasteciam essas regiões urbanas com lenha e gêneros alimentícios e serviam também de abrigo para outros indivíduos descontentes e perseguidos. (Dantas *et al.*, 2012).

Esses quilombos abolicionistas, também tiveram papel importante na luta pela abolição em 1888. Quando fizeram parte de um movimento político importante na última década de 1880, dando abrigo a fugas em massas de escravos das fazendas em São Paulo, Rio de Janeiro, Minas Gerais e outros estados. Acelerando o processo de libertação dos escravos. Pois, os senhores não conseguiam mais conter a autonomia e o desejo de liberdade dos escravos.

Mesmo com o fim do período escravocrata no Brasil e início do período Republicano em 1889. Somente em 1988, com a nova constituição, pós-ditadura militar. O Brasil começa a reconhecer a cultura e as tradições africanas e sua participação na construção da história do Brasil. Deixando um vazio de quase um século como se não houvesse a participação dos negros na formação da sociedade brasileira. Mas, segundo Carolina Viana Dantas (2012), isso se deve a introdução de teorias evolucionistas e debate sobre mestiçagem que ocorreram a partir da segunda metade do século XIX, essas teorias difundidas a partir da Europa associavam características físicas, morais e culturais a cor da pele, forma do nariz, cabelo a capacidade mental e nível civilizatório. Desta forma o argumento racial legitima essa diferenciação racial, o preconceito e esta lacuna histórica, ou seja, como o Brasil do Futuro poderia ser mestiço.

Conforme Arruti (1988) se iniciou um processo de legitimação e titulação dessas comunidades, que são:

[...] uma força relevante do meio rural brasileiro, dando uma nova tradução àquilo que era conhecido como comunidades negras rurais (mais ao Centro, Sul e Sudeste do país) e terras de preto (mais ao Norte e Nordeste), que também começa a penetrar no meio urbano, dando nova tradução a um leque variado de situações que vão desde antigas comunidades negras rurais atingidas pela expansão dos perímetros urbanos até bairros no entorno de terreiros de candomblé. (Arruti, 2005, p. 26).

Essas comunidades quilombolas, criadas por força de lei, a partir da constituição de 1988, tendem a promover a cultura e tradição afro-brasileiras. Serem locais onde se possam resgatar as tradições e costumes desses povos africanos que foram e são tão importantes para identidade do Brasil, mas que de certa forma são colocados de lado, ou seja, fora do processo histórico da sociedade brasileira, devido ao preconceito enraizado desde o período escravista brasileiro. Assim como, nos períodos anteriores da história do Brasil. Esses remanescentes representam uma forma de resistência da cultura africana contra o preconceito.

Considerações finais

Este trabalho teve como objetivo mostrar como a escravidão moderna, mesmo depois de ser proibida por lei, continua mostrando sua força através do preconceito. Mas para compreender como a escravidão legitima esse preconceito, foi necessário fazer uma retrospectiva das mudanças sofridas pela própria escravidão durante toda a história, desde antiguidade até os nossos dias. Foi preciso compreender o conceito da própria palavra “preconceito” para assim, entendermos como escravidão e preconceito estão interligados, enraizados na sociedade brasileira.

Começamos nossa análise a partir da escravidão na Antiguidade Clássica onde as pessoas eram escravizadas por dívidas ou quando derrotadas em guerras ou conflitos entre tribos. Como foi se transformando com o passar do tempo principalmente depois descoberta da América, onde as novas colônias europeias proporcionaram um aspecto comercial à escravidão. Utilizando-se de teorias científicas e até mesmo da religião para legitimar a escravidão.

Não se pode negar que o comércio de escravos no Atlântico foi muito lucrativo para as nações europeias, ao mesmo tempo, que destruía e desestabilizava muitas nações africanas, de maneira que muitas nações africanas até hoje não conseguiram se reerguer economicamente e socialmente.

Porém o foco deste trabalho é como a proibição da escravidão no Brasil em 1888. Quando promulgada a lei Áurea, pela então princesa Isabel, não conseguiu mudar o conceito de diferença e superioridade entre brancos e negros. Gerou um preconceito que está enraizado na sociedade brasileira. Mesmo que em sua maioria esse preconceito seja de uma forma velada. Desta forma, a partir da constituição de 1988, tenta-se mudar esse cenário criado durante o período escravocrata da História brasileira. A partir desse momento uma série de leis foram criadas com a finalidade de uma maior inserção dos afrodescendentes dentro da sociedade brasileira de forma a romper com mais de três séculos de desigualdades e preconceito. Uma dessas leis foi o reconhecimento das comunidades quilombolas como locais de tradição e cultura dos afrodescendentes.

Desta forma, os remanescentes quilombolas, que a partir de 1988 por força de lei da nova constituição brasileira, ganharam o direito de também serem lugares de luta e preservação da cultura africana. Têm agora papel importante na luta contra o preconceito, pois é através da descoberta das tradições e cultura africana, que podemos ter uma maior compreensão da cultura africana em nossa sociedade. Também reconhecer através do estudo dessas comunidades uma forma de inserção de hábitos e costumes africanos em nossa sociedade, a fim de diminuir essa distância profunda provocada pelo preconceito na sociedade brasileira.

A importância dessas comunidades se dá através de como elas podem se tornar fontes de estudo para nossas universidades e na formação cultural e histórica brasileira. Reconhecendo o seu papel histórico na construção da sociedade brasileira. Utilizando esse conhecimento para fortalecer a cultura africana ao mesmo tempo tentando desconstruir os mitos que originam o preconceito dentro da sociedade brasileira.

Para finalizar é importante destacar que muito tem a ser descoberto através desses remanescentes quilombolas, pois somente a partir dos últimos anos várias comunidades foram reconhecidas como remanescentes quilombolas abrindo uma grande possibilidade de estudo desses locais. Além de serem locais de luta contra o preconceito através da recuperação da cultura e identidade africanas.

Referências

- ALENCASTRO, L. F. **O trato dos viventes: formação do Brasil no Atlântico Sul**. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.
- ARISTÓTELES, **Política**. São Paulo: Martin Claret, 2004, Livro I.
- ARRUTI, J. M. **Mocambo: Antropologia e história do processo de formação quilombola**. São Paulo: EDUSC, 2005.
- BRASIL. Lei nº 1.390, de 3 de julho de 1951. **Inclui entre as contravenções penais a prática de atos resultantes de preconceitos de raça ou de côr**. Centro de Documentação e Informação. Câmara dos Deputados, 1951.
- BRASIL. Lei Nº 7.716, de 5 de janeiro de 1989. **Define os crimes resultantes de preconceito de raça ou de cor**. Diário Oficial da União, 1989.
- DANTAS, C. V. *et. al.* **O negro no Brasil, trajetórias e lutas em dez aulas de história**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2012.
- FERREIRA, A. B. de H. **Novo Aurélio Século XXI: o dicionário da língua portuguesa**. 3 ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.
- MATTOS, R. A. **História e cultura afro-brasileira**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2012.
- PEREIRA, M. H. F. *et.al.* **Quilombolas e Quilombos: história do povo brasileiro**. Belo Horizonte, 2012.
- PINSKY, J. **A Escravidão no Brasil**. 21. ed. São Paulo: Contexto, 2010.
- PINSKY, J. PINSKY, C. B. **História Da Cidadania**. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2012.
- QUEIROZ, S.R.R. **Escravidão Negra no Brasil**. São Paulo: Ática, 1987.
- REIS, J. J. *et. al.* **Liberdade por um fio: História dos quilombos no Brasil**. São Paulo: Claro Enigma, 2012.
- SANTOS, S, A. *et. al.* **Ação afirmativa e mérito individual: políticas públicas contra as desigualdades raciais**. Rio de Janeiro: DP & A, 2003.
- SANTOS, R. A. dos. **Racismo, preconceito e discriminação: concepções de professores**. 2007. 120 f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.
- SOUZA, L. O. C. **Quilombos, identidade e história**. Rio De Janeiro: Nova Fronteira, 2012.
- SOUZA, M. M. **África e Brasil Africano**. 2. ed. São Paulo: Ática, 2007. p.169.
- SOUZA, R. G. Escravidão no Brasil. **Brasil Escola**, c2024. Disponível em <http://brasilecola.uol.com.br/historiab/escravidao-no-brasil.htm>. Acesso em: 08 de out. 2016.
- VENDRAME, Calisto. **A escravidão na Bíblia**. São Paulo: Ática, 1981.

Formação cidadã e inclusão social através da EJA: um relato de experiência docente

Liliane Martins Costa

Universidade Federal do Pampa, lilimartinscosta.123@gmail.com

Luma Costa Minotto Pereira

Centro Universitário da Região da Campanha, lumacosta.advocacia@gmail.com

Introdução

Trabalhar na Educação de Jovens e Adultos (EJA) tem sido uma experiência transformadora. Há 1 ano e 5 meses, comecei a atuar em uma escola de periferia em Bagé, no Rio Grande do Sul, dedicando-me às disciplinas de Cidadania e História. Desde então, venho acompanhando as histórias e os desafios dos meus alunos, que são, em grande parte, marcados por trajetórias de exclusão e abandono escolar. Nesse contexto, a escola se torna um espaço de resgate pessoal e de reconstrução da autoestima, o que me faz ver a educação cidadã como uma necessidade e um direito inalienável.

Para muitos dos alunos, o retorno aos estudos é uma chance de retomar um percurso interrompido, de buscar conhecimentos que foram negados e de, finalmente, sentir-se pertencentes a um espaço educativo que os acolhe. Essa busca vai além de uma certificação; trata-se de uma tentativa de reapropriação da própria voz e de reconhecimento como sujeitos de direitos. Aqui, a abordagem cidadã é fundamental, pois ela permite que os alunos percebam que o aprendizado ultrapassa os limites dos conteúdos tradicionais e se alinha ao desejo de interagir e de modificar a realidade que os cerca.

Inspirada por Paulo Freire (1996), que enfatiza que “ensinar exige compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo” (Freire, 1996, p. 38), procuro desenvolver minhas

aulas de maneira que promova essa intervenção. O ensino de Cidadania e História, nesse sentido, oferece não só um olhar sobre o passado, mas também uma ponte para que eles possam questionar o presente e sonhar com um futuro diferente. É sobre construir caminhos que façam sentido para as vidas deles, valorizando suas histórias e conectando o aprendizado às suas realidades.

Este relato se propõe a compartilhar minha caminhada até aqui, combinando relatos de práticas pedagógicas e discussões teóricas que embasam o meu trabalho. Em cada aula, redescubro a importância de uma educação cidadã que transcenda a sala de aula e que abra possibilidades para que meus alunos se reconheçam como protagonistas de suas próprias histórias.

Desafios e motivações para implementar a educação cidadã

Desde que comecei a trabalhar na EJA, percebi que os desafios enfrentados pelos alunos são variados e, muitas vezes, complexos. Em uma escola de periferia, como a que atuo em Bagé, a realidade é marcada por vulnerabilidades sociais e econômicas que afetam diretamente o processo de ensino e aprendizado. Muitos dos meus alunos retornam aos estudos após longos períodos de afastamento escolar, carregando experiências de exclusão, dificuldades financeiras e, em alguns casos, até mesmo responsabilidades familiares que tornam sua trajetória acadêmica mais desafiadora. Nesse sentido, segundo Pereira (2019),

refletir sobre a EJA como lugar de inclusão social é condição primeira para garantir o direito a essas pessoas a alfabetização, escolarização ampla, profissionalização, assistência social, psíquica etc., que os integrem ao mundo social e produtivo dignamente, pois não é suficiente apenas reconhecer que o mapa do analfabetismo e dos sujeitos pouco escolarizados se confunde com o mapa da pobreza em nosso país. (Pereira, 2019, p. 282).

Um dos principais desafios na implementação da educação cidadã é justamente adequar o conteúdo para que ele seja significativo e relevante para esses alunos. A formação cidadã não pode ser algo distante de suas vivências. Inspirada por autores como Boaventura de Sousa Santos, que defende a educação como um espaço de emancipação e reconhecimento de saberes plurais (Santos, 2006), busco construir um ambiente onde a cidadania seja compreendida não só como um direito, mas como um caminho de protagonismo. É preciso que eles se sintam pertencentes e empoderados para exercer sua voz e para se engajar de forma ativa em suas comunidades.

Outro desafio é lidar com a heterogeneidade das turmas, que incluem desde jovens adultos até idosos, todos em diferentes fases da vida e com distintas percepções sobre o papel da educação em suas vidas. Essa diversidade exige que as práticas pedagógicas sejam flexíveis e que contemplem a bagagem cultural de cada um. A motivação para essa abordagem cidadã, no entanto, é fortalecida pelo impacto positivo que vejo em sala de aula. Os debates sobre direitos, justiça e cidadania, muitas vezes, fazem com que os alunos percebam que podem atuar como agentes de transformação, seja na escola, no bairro ou em suas próprias famílias.

Ao introduzir temas de cidadania e direitos humanos, observo o quanto esses assuntos ressoam em suas vidas. Eles trazem relatos, compartilham histórias e, aos poucos, vão reconhecendo a relevância da sua participação no meio em que vivem.

Acontece que, na expectativa do início de sua trajetória escolar, o aluno carrega para a escola não só a cultura de seu grupo, que estará imersa em algo bastante profundo, a sua singularidade. Será com muitos aspectos exclusivos próprios que ele se projetará no processo da aprendizagem escolar, perfazendo essa trajetória e continuando a sua constituição enquanto pessoa nas novas e importantes experiências em um espaço social específico. (Tacca; Rey, 2008, p. 143).

A motivação vem justamente do potencial de transformação que esses temas despertam, incentivando-os a compreender a sociedade em que vivem e a refletir sobre os valores que orientam suas ações. A cada aula, o objetivo é promover uma educação cidadã que vá além do conteúdo curricular, que estimule a criticidade e a construção de um senso de comunidade.

Experiências práticas: atividades e metodologias

Para tornar a formação cidadã significativa e conectada com a realidade dos alunos da EJA, adoto metodologias que buscam trazer a teoria para mais perto da prática. Uma das atividades que promovemos com frequência são palestras realizadas por membros da comunidade e especialistas em temas como direitos trabalhistas, saúde pública e participação social.

Essas palestras possibilitam que os alunos se conectem com o conteúdo de forma concreta, ouvindo diretamente de profissionais e ativistas que compartilham conhecimentos relevantes para suas vidas cotidianas. Em uma dessas palestras, tivemos a presença de um advogado que abordou o direito do consumidor, tema que gerou grande interesse e participação, pois muitos alunos relataram problemas e dúvidas em relação a situações do dia a dia.

Figura 1. Palestra realizada sobre questões ambientais.



Fonte: acervo da autora.

Além disso, incentivamos a participação dos alunos na Feira de Ciências da escola, um evento que combina criatividade e aprendizado. Na última edição, meus alunos desenvolveram um projeto intitulado ‘Barco a Vapor com Materiais Recicláveis’, onde exploraram a produção de energia a partir da combustão de álcool para movimentar um barco construído com materiais reutilizados. O projeto abordou os princípios básicos da combustão e da geração de vapor, permitindo que os alunos entendessem como essa reação química produz energia. Essa experiência foi especialmente valiosa, pois além de demonstrar conceitos científicos, conectou o aprendizado ao tema da sustentabilidade ao utilizar materiais recicláveis. A participação na feira despertou nos alunos um sentimento de realização e pertencimento, à medida que viam seu trabalho reconhecido e apreciado pela comunidade escolar.

Figura 2. Participação de alunas da EJA na Feira de Ciências.



Fonte: acervo da autora.

Para que as atividades sejam acessíveis e ressoem com o grupo heterogêneo de estudantes, adoto também metodologias de ensino que favorecem a troca de experiências e a valorização dos saberes prévios de cada aluno. Utilizo rodas de conversa como uma ferramenta pedagógica central, onde discutimos temas atuais e relevantes, como os direitos das minorias e o papel da educação na transformação social. Inspirada pela pedagogia de Freire (1996), essas rodas de conversa oferecem um ambiente acolhedor e de escuta ativa, permitindo que cada aluno traga suas experiências e percepções, construindo, assim, um senso de comunidade e de pertencimento.

A inclusão na EJA

A Educação de Jovens e Adultos, como observa Kuenzer (2005), muitas vezes representa uma inclusão que também exclui. Os alunos são acolhidos nas classes da EJA, mas a fragilidade pedagógica acaba por excluí-los na prática cotidiana. Isso ocorre quando não se promove, de fato, o desenvolvimento cognitivo e a inclusão social que a modalidade deveria oferecer. Esse fenômeno reflete uma realidade em que os estudantes passam pelas avaliações sem que tenham adquirido as habilidades e os conhecimentos necessários para conquistar outros avanços sociais e educacionais em suas vidas.

Superar esse desafio é um dos objetivos que busco atingir em minhas aulas. Com o foco na formação cidadã, procuro desenvolver práticas que promovam a verdadeira inclusão e ofereçam aos alunos uma experiência educacional significativa. Por exemplo, ao trabalhar com temas que são parte de suas realidades – como direitos básicos, saúde e cidadania – ofereço a oportunidade de um aprendizado que não é apenas teórico, mas que tem impacto direto em suas vidas. Nesse sentido, a formação cidadã é o eixo central no processo de ensino, pois articula a reinserção desses estudantes que retornam ao ambiente da educação formal depois da exclusão.

Mesmo diante dessa situação de direitos negados, existe algo que motiva os alunos, uma vez afastados da escola, a retornarem. Em conversa informal com uma aluna, ela informou que havia parado de estudar, estava somente trabalhando e não gostava da função que exercia, então resolveu voltar a estudar com o intuito de encontrar um emprego melhor. (Cardoso; Ferreira, 2012, p. 65).

Nesse sentido, vejo como a inclusão social na EJA deve ir muito além da presença física dos alunos. Ela precisa envolver a construção de um ambiente onde cada um se sinta valorizado, respeitado e, principalmente, estimulado a crescer. Minhas aulas de Cidadania e História são planejadas para que

todos possam se expressar, compartilhar suas histórias e, juntos, refletirmos sobre os temas que tocam diretamente suas vidas e comunidades. Dessa forma, a inclusão deixa de ser apenas um conceito e passa a ser uma prática que atravessa cada momento de interação com os alunos.

Acredito que é possível superar a inclusão excludente (Kuenzer, 2005) quando se trabalha para criar um espaço educacional onde o aprendizado é relevante e significativo. Isso passa pela construção de laços de confiança e pelo reconhecimento de que cada aluno traz consigo um saber próprio, que deve ser respeitado e incorporado ao processo educativo. Ao enfatizar a importância da cidadania, percebo o quanto eles se tornam mais engajados e conscientes de seus direitos, e como isso pode impactar positivamente suas vidas.

Resultados e impactos observados

Ao longo do período que estou na EJA, percebi mudanças significativas nos alunos, tanto no que diz respeito à autoestima quanto ao engajamento nas atividades. A educação cidadã, que busca ir além do conteúdo curricular, tem ajudado a criar uma atmosfera de pertencimento e respeito mútuo na sala de aula. Os alunos, que muitas vezes chegam desconfiados e inseguros, aos poucos vão se sentindo mais confortáveis para compartilhar suas histórias e participar de discussões que envolvem o cotidiano e os direitos fundamentais. Essa é uma questão fundamental, pois

ao se levar em conta saberes cotidianos, prévios, quase sempre ignorados na formulação curricular tradicional que encobre experiências sociais, históricas, culturais, de classe, de sociedade, de professores e alunos, trançam-se histórias e com elas saberes, conhecimentos, produzidos na vida cotidiana, formando redes que passam a emergir na realidade da escola, como emergem na realidade da vida. (Paiva, 2011, p. 22).

Um dos impactos mais visíveis tem sido o fortalecimento da confiança dos alunos em suas próprias capacidades. Ao perceberem que são capazes de compreender temas como justiça social, saúde e cidadania, começam a se engajar de maneira mais crítica e ativa. Em uma atividade recente sobre direitos trabalhistas, por exemplo, alguns alunos trouxeram dúvidas pessoais sobre suas experiências no mercado de trabalho, o que gerou um debate rico e que se prolongou por várias aulas.

Outro ponto positivo é o desenvolvimento de um senso de comunidade entre os alunos. Vejo que muitos passam a se apoiar mutuamente, seja em atividades escolares ou em questões

personais. Esse apoio se reflete também fora do ambiente escolar, com alunos relatando que começaram a se envolver mais em ações comunitárias e a se interessar por temas sociais que antes não faziam parte de suas preocupações. Percebo que os laços estabelecidos em sala de aula contribuem para um impacto duradouro.

Esse cenário observado indica que, embora os desafios sejam grandes, o potencial transformador da EJA é real e visível. A prática da educação cidadã traz um impacto que ultrapassa os muros da escola, promovendo uma inclusão que não é só formal, mas que contribui para a formação de cidadãos conscientes e engajados. E é justamente essa transformação, lenta mas constante, que me motiva a continuar buscando formas de enriquecer as aulas e de reforçar o compromisso com uma educação que seja, verdadeiramente, para todos (Freire, 1996).

Considerações finais

A experiência de atuar na EJA com foco na formação cidadã tem sido, para mim, uma jornada repleta de aprendizados e reflexões. Ao lidar com alunos que trazem uma rica diversidade de vivências, percebo diariamente o impacto transformador que a educação pode ter quando é conduzida com sensibilidade e um compromisso genuíno com a inclusão. Na EJA, o ensino não se limita à transmissão de conhecimento formal; ele envolve a valorização das experiências dos alunos e o fortalecimento de suas identidades como cidadãos.

A formação cidadã tem um papel essencial ao promover uma educação que empodera os alunos, ajudando-os a se verem como agentes de suas próprias histórias. Essa abordagem tem o potencial de romper com ciclos de exclusão e abrir novas perspectivas de engajamento social. Ao longo deste relato, compartilhei experiências que ilustram o impacto de uma educação que valoriza a participação ativa e a reflexão crítica. Meus alunos não apenas aprenderam sobre direitos e deveres, mas também começaram a incorporar esses conceitos em suas vidas, desenvolvendo uma postura mais consciente e comprometida com a comunidade ao seu redor.

No entanto, o caminho para uma inclusão plena na EJA ainda é longo e cheio de desafios. Muitos alunos chegam à EJA com histórias de abandono escolar, e o processo de reengajamento exige paciência e uma abordagem pedagógica adaptada às suas necessidades. É justamente essa lacuna que procuro preencher, oferecendo atividades que incentivem o aprendizado de forma significativa e relevante para suas realidades. Cada aula de Cidadania e História é uma oportunidade para que

reflitam sobre seu lugar na sociedade e sobre o poder de transformação que têm em mãos.

Concluo este relato com a convicção de que a EJA pode ser um verdadeiro instrumento de transformação social. A educação cidadã que promovemos não é apenas uma prática pedagógica; é um ato de compromisso com a construção de uma sociedade mais justa e equitativa. Tenho a certeza de que cada aluno que passa por essa experiência levará consigo não apenas novos conhecimentos, mas também uma visão ampliada de seu papel como cidadão. Ao investir na formação cidadã, estamos plantando sementes de mudança que podem reverberar por gerações, ajudando a construir um futuro onde cada indivíduo se sinta incluído, respeitado e empoderado para transformar sua realidade.

Referências

CARDOSO, Jaqueline; FERREIRA, Maria José de Resende. Inclusão e exclusão: o retorno e a permanência dos alunos na EJA. **Revista Eletrônica Debates em Educação Científica e Tecnológica**, v. 2, n. 1, p. 61-76, 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.36524/dect.v2i01.26>. Acesso em: 30 set. 2024.

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

KUENZER, Acácia. Exclusão includente e inclusão excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval; SANFELICE, José Luís. (Org.). **Capitalismo, trabalho e educação**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2005. p. 77-96.

PAIVA, Jane. Inclusão na Educação de Jovens e Adultos. **Revista Eletrônica Debates em Educação Científica e Tecnológica**, v. 1, n. 1, p. 14-23, 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.36524/dect.v1i01.8>. Acesso em: 30 set. 2024.

PEREIRA, Antonio. Os sujeitos da EJA e da educação social: as pessoas em situação de vulnerabilidade social. **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 15, n. 31, p. 273-294, jan./mar. 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.22481/praxis.v15i31.4673>. Acesso em: 30 set. 2024.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A gramática do tempo**: para uma nova cultura política. São Paulo: Cortez, 2006.

TACCA, Maria Carmen Villela Rosa; REY, Fernando Luis González. Produção de sentido subjetivo: as singularidades dos alunos no processo de aprender. **Psicologia, Ciência e Profissão**, São Paulo, v. 28, n. 1, p. 138-161, 2008. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1414-98932008000100011>. Acesso em: 30 set. 2024.

Da teoria à prática na licenciatura em pedagogia: relato de experiência sobre os estágios obrigatórios

Luciana Pimentel Rodriguez

Centro Universitário da Região da Campanha, lucianaprodrigues@gmail.com

Introdução

Na graduação em Pedagogia, o estágio obrigatório é um elemento fundamental na construção da experiência acadêmica, proporcionando aos estudantes a oportunidade de vivenciar a realidade educacional. Esse processo permite que coloquem em prática o conhecimento adquirido ao longo da licenciatura, aprimorando habilidades e explorando os desafios inerentes à profissão.

Este capítulo relata as experiências vividas durante os estágios realizados na educação infantil, no ensino fundamental, no ensino médio e na gestão escolar em uma escola municipal da cidade de Dom Pedrito. O estágio na educação infantil teve duração de um mês, com uma turma de Pré B. Em seguida, houve um estágio de um mês em uma turma de 1º ano do ensino fundamental. O terceiro estágio foi realizado no ensino médio, durante o período pandêmico, com o desenvolvimento de atividades em três aulas. Por fim, o estágio em gestão escolar consistiu em 20 horas de observação em uma escola pública municipal de Dom Pedrito.

Essas experiências proporcionaram um aprendizado prático valioso. O contato direto com as práticas de sala de aula e o contexto educacional, marcado por desafios diários, contribuiu para a construção de uma base sólida que me prepara para exercer, com excelência, a profissão de Pedagoga.

A experiência na Educação Infantil

O estágio foi realizado em uma escola municipal da periferia de Dom Pedrito, em uma turma de Pré

B composta por 12 alunos, sendo 10 meninas e 2 meninos, com idades entre 5 e 6 anos. Durante o estágio, acompanhei as atividades sob a orientação da professora regente da turma.

Observou-se que a escola carecia de recursos adequados para a realização de atividades diversificadas. Diante dessa limitação, a professora utilizava a criatividade para aplicar os conteúdos sugeridos pela coordenação pedagógica. Os materiais didáticos incluíam jogos lúdicos e massa de modelar, mas a maioria das atividades era realizada em folhas de papel. As crianças participavam com entusiasmo e dedicação, sempre atentas às orientações da professora. No entanto, as atividades realizadas fora da sala, no pátio, eram as que mais despertavam o interesse dos alunos, proporcionando uma quebra na rotina diária. A professora mantinha uma relação de amizade e respeito com as crianças, demonstrando carinho e promovendo uma comunicação positiva. De modo geral, a turma apresentava um comportamento amigável e respeitoso entre os colegas e com a professora. Entretanto, observou-se que, em algumas situações, uma das alunas tendia a adotar uma postura autoritária em relação aos demais.

Figuras 1 e 2. Atividades realizadas no estágio em Educação Infantil.



Fonte: acervo da autora.

Minha atuação foi baseada nos princípios teóricos do método Montessoriano, que considera que todas as crianças são capazes de aprender espontaneamente através de experiências no ambiente ao seu redor. Este ambiente deve estar organizado para estimular o interesse natural da criança, promovendo o aprendizado ativo e a experimentação, respeitando o tempo, ritmo, personalidade, liberdade e individualidade de cada aluno. Durante o estágio, segui a rotina estabelecida pela professora regente, implementando métodos variados que incentivaram o desenvolvimento motor, por meio de atividades como alinhavos, recortes e pinturas. Trabalhamos a criatividade e imaginação com a construção de máscaras, cartazes e desenhos mágicos. Além disso, o estímulo cognitivo foi promovido por meio de jogos de memória e de um questionário alusivo ao tema do Maio Amarelo.

Figuras 3 e 4. Atividades sobre alimentação e sobre trânsito.



Fonte: acervo da autora.

O período de estágio foi um apoio significativo no processo de formação, contribuindo tanto em aspectos profissionais quanto pessoais, e ajudando a amadurecer minha prática docente. A interação com os alunos teve grande valor, pois, no contexto de sala de aula, o papel do educador vai além do ensinar: trata-se também de aprender com as crianças.

A experiência no Ensino Fundamental

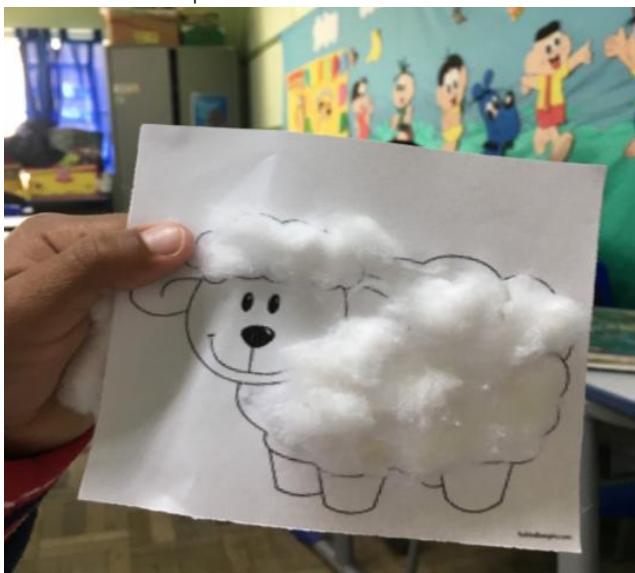
O estágio no ensino fundamental ocorreu em uma turma de 1º ano de uma escola da periferia, composta por 22 alunos no turno da manhã. Durante as observações, notei que a professora adotava uma metodologia tradicional, utilizando principalmente folhas impressas, o que ocasionalmente tornava as aulas monótonas. Apesar disso, os alunos participavam ativamente das atividades propostas, embora alguns enfrentassem dificuldades no processo de alfabetização. A relação entre os alunos era saudável e amistosa, e eles mantinham uma interação de amizade e respeito com a professora. A maioria dos alunos tinha uma frequência regular, mas em dias chuvosos a presença diminuía consideravelmente, com uma média de apenas três alunos presentes. A turma demonstrava uma comunicação colaborativa, com alunos que tinham mais facilidade ajudando aqueles com mais dificuldades.

Os objetivos estabelecidos para o desenvolvimento com a turma incluíam: incentivar a leitura, aprimorar a escrita, contribuir de forma lúdica para o processo de alfabetização, associar numerais a quantidades, construir o sistema de alfabetização e ortografia, promover o conhecimento sobre regionalismo, costumes e tradições, identificar a estação do ano, entender fenômenos naturais e reconhecer diferentes tipos de animais. Os conteúdos programáticos abordados foram: leitura de fábulas, construção

de frases, atividades lúdicas, numerais e quantidades, ortografia com foco no uso do CH, temas da Semana Farroupilha, estações do ano, fenômenos naturais, e animais domésticos e selvagens.

A metodologia aplicada foi fundamentada na teoria de Emilia Ferreiro, que enfatiza a participação ativa dos alunos no processo de construção do conhecimento, destacando que a inteligência se desenvolve por meio das interações entre o indivíduo e o meio. Durante a aplicação da docência, segui a rotina da professora regente com o uso de folhas impressas, mas procurei diversificar as atividades, incorporando o uso do quadro para promover a oralidade e a escrita. As atividades foram planejadas de forma lúdica, estimulando a imaginação e o raciocínio dos alunos por meio de jogos como bingo de palavras, colagem de algodão em figuras de ovelhas, e dobraduras que desenvolveram a motricidade. Construímos uma bandeira do Rio Grande do Sul com bolinhas de papel crepom, e também realizamos atividades de mímica de animais e uma mateada no pátio, além da confecção de chapéus de urso para a Semana Farroupilha.

Figuras 5 e 6. Atividades lúdicas realizadas na experiência.



Fonte: acervo da autora.

Esse segundo estágio impactou positivamente minha formação, evidenciando que a aplicação de uma metodologia adequada pode motivar os alunos e favorecer a construção do conhecimento. A mudança para uma abordagem inspirada em Emilia Ferreiro mostrou-se eficaz, contribuindo para a desenvoltura, eficiência e motivação dos alunos, resultando em respostas positivas nas atividades propostas.

A experiência no Ensino Médio

O estágio no ensino médio ocorreu durante o período pandêmico, com as aulas sendo desenvolvidas de forma remota, o que representou uma abordagem inovadora e contribuiu significativamente para minha

formação, ao nos permitir adaptar às circunstâncias desafiadoras da época. As aulas foram desenvolvidas com base nos conteúdos propostos pelo orientador, dentro da disciplina escolhida, Psicologia da Educação. Os temas abordados foram: a importância da afetividade para a educação, inteligência emocional e motivação. As aulas foram apresentadas através de notebooks, utilizando gravações de vídeo, contextualizando e explicando cada conteúdo, e aplicando estratégias para atividades complementares.

As metas traçadas para esse estágio incluíam:

- Compreender a importância da inteligência emocional para a aprendizagem;
- Enfatizar o valor do relacionamento professor-aluno;
- Contextualizar a inteligência emocional;
- Compreender a relevância da motivação para o aprendizado;
- Ressaltar o papel do professor como mediador da motivação;
- Compreender a importância da afetividade no contexto educativo;
- Contextualizar a importância da afetividade.

A metodologia envolveu três videoaulas focadas nos temas mencionados. Para enriquecer o conteúdo, além de vídeos explicativos, propusemos dinâmicas e atividades práticas. No primeiro tema, sobre a importância da afetividade na educação, baseamo-nos nos estudos de Wallon, que divide o desenvolvimento humano em cinco estágios e explora a afetividade em três formas distintas. Esse tema incluiu atividades como roda de conversa, teatro, “urso amigo”, painel das emoções e músicas, todas voltadas a fortalecer a expressão afetiva entre adolescentes.

No conteúdo de inteligência emocional, utilizamos as definições de Peter Salovey e David J. Sluyter, conforme descrito no livro *Inteligência Emocional da Criança*, que destaca a importância de compreender, expressar e regular emoções. Discutimos o papel da escola no desenvolvimento da inteligência emocional e propusemos maneiras de trabalhar essas habilidades em ambiente escolar. Na terceira aula, o tema foi motivação, com uma explicação sobre as diferenças entre motivação intrínseca e extrínseca, e a importância dessas formas de motivação na escola e no ambiente social dos alunos. Para finalizar, apresentamos uma atividade prática usando dedoches das emoções, gravada em vídeo, com o intuito de demonstrar de maneira lúdica como essas questões podem ser trabalhadas.

Este estágio remoto impôs desafios significativos devido à pandemia, mas proporcionou uma experiência transformadora. Foi necessária uma reinvenção na abordagem dos conteúdos e na maneira de dialogar com os alunos, utilizando a tecnologia como ferramenta essencial. As videoaulas foram elaboradas de forma planejada para garantir que os conteúdos fossem transmitidos de maneira clara e objetiva. Essa experiência foi enriquecedora para minha formação como pedagoga, pois demonstrou minha capacidade de adaptação a novos métodos e superação de obstáculos ao longo do processo de formação. Foi gratificante participar dessa etapa de forma remota, contribuindo para o aprendizado dos alunos com quem compartilhei meus conteúdos.

A experiência em Gestão Escolar

A última etapa do meu estágio na graduação foi em gestão escolar, realizada em uma escola municipal de Dom Pedrito. A escola contava com 24 professores, que atuavam em tempo integral, nos turnos da manhã e tarde, atendendo alunos desde o Pré A e B até os anos iniciais e finais do ensino fundamental, com um total de 264 alunos matriculados.

Esse estágio também ocorreu durante o período pandêmico, o que trouxe mudanças significativas para a rotina escolar. As supervisoras tiveram que se adaptar ao ensino remoto e híbrido, oferecendo suporte constante aos professores que enfrentavam dificuldades na comunicação com os alunos e permanecendo disponíveis para os alunos a qualquer hora. A escola adotou plataformas para reuniões do corpo docente e disponibilizou material impresso para alunos sem acesso à internet, além de providenciar a entrega de merenda escolar.

Cada professor criou um grupo em redes sociais para manter o contato diário com os alunos e compartilhar as atividades planejadas de acordo com a matriz de referência da SMEC. As supervisoras participavam de todos os grupos, monitorando as atividades planejadas e acompanhando o retorno dos alunos, que enviavam fotos das tarefas realizadas.

Durante as 20 horas de observação, pude perceber a preocupação da equipe escolar com alunos que não estavam devolvendo as atividades, incluindo aqueles que sempre foram assíduos e que, após o início da pandemia, não deram mais retorno. Também observei o trabalho ativo da supervisão no planejamento das aulas, na organização da equipe escolar, no controle dos plantões, na entrega de materiais e no contato constante com pais e alunos para entender as razões de ausência.

Tive a oportunidade de participar das celebrações do Dia das Crianças e do Dia do Professor, contribuindo para a entrega de brinquedos e ajudando na decoração para um vídeo de homenagem aos professores.

Figuras 7 e 8. Atividades do Dia das Crianças e Dia do Professor.



Fonte: acervo da autora.

Minha proposta de estágio incluiu a análise do Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola, o auxílio à supervisora nas atividades diárias, e a busca por estratégias para realizar eventos de forma remota, como o Dia das Crianças e o Dia do Professor. Também estive envolvida na atualização das redes sociais da escola, postando sobre os eventos realizados. Participei de reuniões do grupo escolar, buscando adquirir experiência e trazer inovações ao planejamento, em alinhamento com a matriz de conteúdos enviada pelo município. Sugeri leituras para refletir sobre as práticas a distância baseadas na matriz proposta, promovendo momentos de reflexão entre os professores.

Para o Dia do Professor, planejei uma homenagem em que cada professor gravaria um vídeo com uma frase motivadora sobre a profissão, que seria compartilhado nas redes sociais da escola. Para o Dia das Crianças, propus que cada aluno construísse um brinquedo com material reciclado e enviasse uma foto com o resultado. Tive meu primeiro contato direto com o PPP da escola, o que me permitiu aplicar os conhecimentos teóricos que adquiri. Junto à supervisora, participei da entrega de materiais impressos e analisei o Referencial Curricular Gaúcho, fornecido pela SMEC, em conformidade com a BNCC.

Toda sexta-feira, acompanhei a supervisora na distribuição dos materiais impressos. Participei da organização das homenagens ao Dia do Professor e ao Dia das Crianças, colaborando ativamente com a equipe diretiva. Apesar do contexto desafiador, foi gratificante integrar a equipe gestora da escola, contribuindo com meu conhecimento e ganhando experiência prática. Essa oportunidade me proporcionou uma compreensão mais profunda sobre o papel de cada membro da equipe diretiva, especialmente das supervisoras, que mantinham o controle e a organização necessários para alcançar os objetivos propostos. A escola se reinventou ao adaptar-se ao ensino remoto, garantindo a inclusão de alunos sem acesso à internet, graças ao suporte atencioso da supervisão.

Essa experiência foi valiosa para meu crescimento profissional, permitindo que eu aplicasse a teoria na prática e aprendesse com a supervisão, uma vivência que enriqueceu minha formação além da teoria.

Considerações finais

O estágio é uma peça fundamental na formação de um profissional, pois nos permite aplicar o conhecimento acadêmico adquirido e enriquecer nossa experiência por meio da prática em sala de aula. Ao concluir cada etapa do estágio, percebi as diferenças e desafios únicos que cada momento trouxe para a construção da minha trajetória profissional. Um dos maiores desafios foi, sem dúvida, a adaptação ao cenário de pandemia durante a graduação.

A experiência prática no contexto escolar foi de grande valor para o meu desenvolvimento, pois me possibilitou transformar em realidade muitos aspectos teóricos da minha formação. Nos estágios no ensino médio e na gestão escolar, precisei me reinventar e inovar devido às circunstâncias da pandemia, aprendendo a lidar com as diversas situações que surgiram ao

longo do processo. Essa vivência me mostrou que nossa profissão requer constante busca por inovação e a capacidade de enfrentar os desafios cotidianos com criatividade e resiliência, adaptando estratégias de acordo com cada situação.

A prática me ensinou que ser pedagoga é, sobretudo, estar sempre em busca de proporcionar uma aprendizagem significativa, oferecendo responsabilidade e competência na troca com os alunos.

Referências

DÉR, L. C. S. A constituição da pessoa: dimensão afetiva. *In*: MAHONEY, A. A.; ALMEIDA, L. R. (Orgs.). **A constituição da pessoa na proposta de Henri Wallon**. São Paulo: Loyola, 2004.

FARIA, Ana Carolina Evangelista *et al.* Método Montessoriano: a importância do ambiente e do lúdico na Educação Infantil. **Revista Eletrônica da Faculdade Metodista Granbery**, n. 12, jan./jun. 2012.

FERREIRO, Emília. **Alfabetização em processo**. Tradução de Sara Cunha Lima, Marisa do Nascimento Paro. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FONTENELE, Shirley Maria da Cunha *et al.* A Contribuição do Método Montessoriano ao processo de Ensino-Aprendizagem na Educação Infantil. *In*: FÓRUM INTERNACIONAL DE PEDAGOGIA, 4., Paraíba, 2012. **Anais [...]** Campina Grande: Realize Editora, 2012.

SALOVEY, P.; SLUYTER, D. J. **Inteligência Emocional da criança**: aplicações na educação e no dia-a-dia. Rio de Janeiro: Campus, 1999.