

V07 - N.01- JANEIRO 2025

REVISTATERRITORIOS.COM.BR

REVISTA

TERRITÓRIOS

ARTIGOS



INSTITUTO EDUCAR
Evolução Funcional



ISSN 2965-9299

ISSN 2596-3309

ISSN 2596-3295

DOI 10.53782

Revista Territórios [recurso eletrônico] / [Editora chefe] Adriana Alves Farias
vol.7, n.1 (jan. 2025) - São Paulo: Educar Rede, 2025.

394p: il. color.

Mensal

Modo de acesso: <<http://www.revistaterritorios.com.br/>>

ISSN 2965-9299 (Digital)

ISSN 2596-3295 (Impressa).

ISSN 2965-9299 (Online)

ISSN 2596-3309 (CD -ROM)

DOI 10 53782

1. Educação. 2. Jogos educativos . 3. Arte na educação.
4. Amaral, Tarsila do , 1886 – 1973. 5. Pedagogia crítica.
6. Pensamento crítico – estudo e ensino. 7. Feminismo na educação.
8. Brasil (Lei 10.639 de 9 de janeiro de 2003). 9. Cultura afro- brasileira
10. Brasil – relações raciais . 11. Tecnologia educacional. 12. Inclusão digital.
13. Willis, Paul, 1945 – 14. Sennett, Richard, 1943. 15, Caraway, Teri Lynn
16. Feminismo. 17. Conflito social. 18. Avaliação educacional . 19. Inclusão escolar.
20. Crianças autistas – educação. 21. Escola - aspectos sociais .
22. Freire, Paulo, 1921 – 1997. 23. Savani, Demerval, 1944- 24. Gomes, Pérez
25. Psicologia educacional. 26. Antropologia educacional. 27. Valores.
28. Educação de crianças . 29. Educação moral . 30. Realidade virtual.
31. Realidade virtual na educação. 32. Ensino híbrido. 33. Crianças – surdas -mudas
34. Linguagem Brasileira de Sinais . 35. Contos de fadas 36. Violência escolar.
37. Prática pedagógica. 38. Educação inclusiva. 39. Pais e professores.
- 40 . Educação – participação dos pais . 41. Alfabetização. 42. Literatura de cordel.
43. Ficção nigeriana . 44. Achebe, Chinua , 1930 – 2013.
45. Morrison, Toni, 1931 – 2019.

CDD 370

Catálogo: Maria Inês Meinberg Percin – Bibliotecária – CRB – 8/5598

EDITORIAL

Educação para a Transformação: Um Novo Ciclo de Possibilidades

Iniciar um novo ano é como abrir um livro em branco, pronto para ser preenchido com ideias, projetos e transformações. Em 2025, a educação continua a se consolidar como o principal motor de mudança em uma sociedade que enfrenta desafios complexos, como a aceleração tecnológica, as crises climáticas e a necessidade de maior equidade social. Este editorial convida educadores, gestores e alunos a refletirem sobre como podemos transformar o aprendizado em uma experiência significativa, que não apenas prepara para o futuro, mas também promove o bem-estar no presente.

Para isso, é essencial integrar tecnologia de forma responsável, valorizar as relações humanas e garantir que o ensino seja inclusivo e acessível a todos. Este é o momento de reimaginar as escolas como espaços de criatividade, acolhimento e transformação social.

Com gratidão e otimismo,

Profa. Dra. Adriana Alves Farias

Editora-chefe - REVISTA TERRITÓRIOS

Conselho Editorial

Prof.^a Adriana de Souza

Prof. Ms. Alexandre Bernardo da Silva

Prof.^a Andrea Ramos Moreira

Prof.^a Debora Banhos

Prof.^a Juliana Mota Fardini Gutierrez

Prof.^a Juliana Petrasso

Prof.^a Marina Oliveira Reis

Prof.^a Priscilla de Toledo Almeida

Prof. Dr. Rodrigo Leite da Silva

Editora-Chefe

Prof.^a Dra. Adriana Alves Farias

Revisão e Normalização de Textos

Prof. Dr. Rodrigo Leite da Silva

Programação Visual e Diagramação

Neusa Sanches Limonge

Projeto Gráfico

Instituto Educar Rede

COPYRIGHT

Revista Territórios, Educar Rede.

Volume 07, N.1 (janeiro/2025) - SP

ISSN 2965-9299 (Digital)

ISSN 2596-3309 (CD-ROM)

ISSN 2596-3295 (Impressa)

DOI 10.53782

SITE: <http://www.revistaterritorios.com.br>

Rua João Burjakian, 203

Lausanne Paulista - SP

CEP: 02442150

Publicação Mensal e multidisciplinar vinculada ao Educar Rede. Os artigos assinados são de responsabilidade exclusiva dos autores e não expressam, necessariamente, a opinião do Conselho Editorial. É permitida a reprodução total ou parcial dos artigos desta revista, desde que citada a fonte.

SUMÁRIO

**7 PROJETO MANCALA AWELÉ:
RESSIGNIFICANDO AS INFÂNCIAS
ATRAVÉS DO JOGO MANCALA AWELÉ**
AGATHA MELISSA LUZ DE OLIVEIRA

**15 TARSILA DO AMARAL NA EDUCAÇÃO
BÁSICA: UM OLHAR MODERNISTA PARA A
FORMAÇÃO ESTÉTICA E CULTURAL DOS
ESTUDANTES**
CAROLINA PASSARELLO EVANGELISTA

**23 ENSINANDO A TRANSGREDIR – A
EDUCAÇÃO COMO PRÁTICA DA LIBERDADE
(TRADUÇÃO DE MARCELO BRANDÃO
CIPOLA)**
DENIS TORRES DE MOURA SANTOS

**39 INCLUSÃO TECNOLÓGICA NO ÂMBITO
ESCOLAR E SEUS DESAFIOS**
ELAINE MENDES NUNES NEPOMUCENO

**48 CONSCIÊNCIA NEGRA CONSTRUÇÃO
COLETIVA**
ELIANE AMBROSIO DE OLIVEIRA

**58 RELAÇÃO PROFESSOR ALUNO: UMA
PERSPECTIVA DA AFETIVIDADE NO
ENSINO PÚBLICO**
ELIANE SILVA

69 NEGROS E O RACISMO ESTRUTURAL
ELLEN DE SOUZA RODRIGUES CAMPOS
DELMONTE

**78 A IMPORTÂNCIA DA MOTIVAÇÃO NA
LIDERANÇA DO SÉCULO XXI**
FLÁVIA APARECIDA JANUÁRIO GARCIA

**92 EDUCAÇÃO, CLASSE E GÊNERO: UMA
ANÁLISE SOCIOLÓGICA SOB A
PERSPECTIVA DE WILLIS, CARAWAY E
SENNETT**
FLÁVIA RIX DE OLIVEIRA

**100 A CONTRIBUIÇÃO DA DIDÁTICA PARA
A FORMAÇÃO DOCENTE: A AVALIAÇÃO NA
CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO**
GIANE SILVA DE AZEVEDO COUREL

**109 INCLUSÃO NA PRIMEIRA INFÂNCIA:
DESAFIOS, ESTRATÉGIAS E A
CONSTRUÇÃO DE UMA SOCIEDADE
INCLUSIVA**
ISABEL CRISTINA DE MENEZES BARRA

**122 AVALIAÇÃO DOS ESTUDANTES DO 2º
ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL I COM
AUTISMO: DESAFIOS E PRÁTICAS
INCLUSIVAS**
KATIA ZANETTE AUGUSTO

131 A FUNÇÃO SOCIAL DA ESCOLA
LAURA CRISTINA FERREIRA ROSA ALVES

SUMÁRIO

139 INCLUSÃO DIGITAL

LILIAN TEIXEIRA MARQUES

149 O USO INTENCIONAL DA DIMENSÃO AFETIVA NA PRÁTICA EDUCATIVA

LUANA ARAKAKI RAMOS

158 ANTROPOLOGIA DA EDUCAÇÃO: A ESCOLA COMO ESPAÇO DE CULTURAS

MANOEL EDSON HÓLANDA DE OLIVEIRA

171 AS DIMENSÕES DE FORMAÇÃO DE UMA SOCIEDADE CRÍTICA E RESPONSÁVEL E DE CUIDAR E EDUCAR

MANOEL MESSIAS VIEIRA NUNES

185 EDUCAÇÃO E TECNOLOGIA: REVOLUÇÃO QUE TRANSFORMA VIDAS

MARCOS GERALDO RIBEIRO DE SOUZA

196 EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA: CONSTRUINDO UM FUTURO COM A EDUCAÇÃO INFANTIL

MARGARETTE BORGES RESSURREIÇÃO MEDEIROS

203 CULTIVANDO VALORES HUMANOS NA EDUCAÇÃO: FUNDAMENTOS PARA UMA SOCIEDADE RESILIENTE

MARIA APARECIDA MATTOS GONÇALVES DA SILVA

213 O PROCESSO DE INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

MONALIZA SAMIRA MATIAS DE ALMEIDA DELEGA

221 O USO DE PARQUES ADAPTADOS PARA CRIANÇAS

NILCE TELINI DE MELO

230 LOCAIS DE ENSINO DA LINGUA DE LIBRAS PARA PESSOAS COM D.A/SURDEZ NA CIDADE DE SÃO PAULO /SP

NOEMI FERREIRA GARCIA DE OLIVEIRA

242 EDUCAÇÃO 5.0 E A PERSONALIZAÇÃO DO ENSINO: EXPLORANDO O USO DE TECNOLOGIAS IMERSIVAS PARA ESTIMULAR HABILIDADES SOCIOEMOCIONAIS

NORMA MARTINS ALCANTARA

254 UMA REFLEXÃO SOBRE O ENSINO HÍBRIDO NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

PATRÍCIA CAYRES MOTTA

263 LUDICIDADE E APRENDIZAGEM

PAULA RENATA ARAÚJO FERRO

SUMÁRIO

272 LÍNGUA BRASILEIRA VERSUS LÍNGUA PORTUGUESA: ASPECTOS IMPORTANTES ACERCA DO TRABALHO PEDAGÓGICO COM LIBRAS PARA INCLUSÃO ESCOLAR

RENATA APARECIDA SILVA DE ANGELIS

280 CONTOS QUE ENSINAM: UMA ABORDAGEM SIGNIFICATIVA POR MEIO DOS CONTOS

RODRIGO TEMPORIM DA SILVA

289 O BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL: TRABALHO PEDAGÓGICO NA PRIMEIRA INFÂNCIA COM FOCO LÚDICO

ROSANA CRISTINA DOS SANTOS

297 EDUCAÇÃO SEM VIOLÊNCIA: ESTRATÉGIAS PARA A CONSTRUÇÃO DE AMBIENTES ESCOLARES PACÍFICOS E ACOLHEDORES

ROSEMARI CRISTINA DOS SANTOS

308 DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: REFLETINDO E REGISTRANDO A APRENDIZAGEM

SANDRA REGINA DA SILVA

320 A EDUCAÇÃO ESPECIAL E A INCLUSÃO
SILVANA NUNES DA SILVA NASCIMENTO

329 A RELAÇÃO ENTRE FAMÍLIA E ESCOLA NO PROCESSO EDUCACIONAL

STEPHANINI LOPES DA SILVA

328 A CRIANÇA COM TRANSTORNO DO ASPECTRO AUTISTA NO CONTEXTO ESCOLAR

THAIS DA LUZ SILVA

352 O LÚDICO NO PROCESSO DE FORMAÇÃO DO INDIVÍDUO E SUAS ESPECIFICIDADES

THAIS MARTINS DE OLIVEIRA

363 ALFABETIZAÇÃO E DIVERSIDADE: RESPEITANDO RITMOS E ESTILOS DE APRENDIZAGEM

VIVIANE MACHADO SABADIN

376 A IMPORTÂNCIA DA LITERATURA DE CORDEL NA EDUCAÇÃO

VIVIANE NEVES

SUMÁRIO

**384 O MUNDO SE DESPEDAÇA E AMADA:
UMA ANÁLISE LITERÁRIA COMPARATIVA**
VIVIANI LILIAN PEREIRA DA COSTA

PROJETO MANCALA AWELE: RESSIGNIFICANDO AS INFÂNCIAS ATRAVÉS DO JOGO MANCALA AWELE



MANCALA AWELE PROJECT: REFRAMING CHILDHOOD THROUGH THE MANCALA AWELE GAME

AGATHA MELISSA LUZ DE OLIVEIRA

Graduação em Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Brasil (2019); Especialista em Africanidades na Educação Básica e Musicalização e Contação de Histórias pela Faculdade Conectada – FACONNECT; Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I na Secretaria Municipal de Educação de São Paulo.

RESUMO

Os princípios civilizatórios africanos são ferramentas riquíssimas para o desenvolvimento infantil e das sociedades. Ao pensarmos em educação integral e na integralidade das crianças, é possível associar os princípios ao jogo Mancala Awelé às questões físicas, emocionais, culturais, sociais e intelectuais. Considerando as infâncias e suas especificidades é necessário considerar que as aprendizagens ocorrem através da interação e das brincadeiras, logo o jogo proporciona as questões lúdicas e culturais, trazendo questões identitárias. A lei 10.639/03 embasa os estudos e o projeto, visto que regulamente o ensino da história e cultura africana e afrobrasileira.

Palavras-chave: Cultura afrobrasileira; Identidade; Educação Integral E Lei 10.639/03.

ABSTRACT

African civilizational principles are extremely rich tools for the development of children and societies. When we think about integral education and the integrality of children, it is possible to associate these principles with the Mancala Awelé game and physical, emotional, cultural, social and intellectual issues. Considering childhood and its specificities, it is necessary to consider that learning takes place through interaction and play, so the game provides playful and cultural issues, bringing up identity

issues. Law 10.639/03 underpins the studies and the project, since it regulates the teaching of African and Afro-Brazilian history and culture.

Keywords: Afro-Brazilian culture; Identity; Integral education and Law 10.639/03.

INTRODUÇÃO

A infância é uma fase peculiar onde ocorrem grandes aprendizagens através, essencialmente, do brincar. Esse direito deve ser garantido por meio da escuta ativa e da participação das crianças no processo de ensino e aprendizagem.

A educação infantil é permeada pela indissociabilidade entre cuidar e educar, onde o acolhimento é essencial para o pleno desenvolvimento. Nesse percurso, os tempos, espaços e materialidades precisam ser pensados cuidadosamente para possibilitarem as descobertas e transformações.

E escola da infância é um dos territórios de aprendizagem, mas não o único. Nesse espaço os direitos das crianças devem ser garantidos e ter na centralidade das propostas, as crianças. Logo, as práticas pedagógicas precisam estar relacionadas com o contexto em que as crianças estão inseridas.

O currículo da cidade de São Paulo, tem como princípios norteadores a Educação integral, equidade e educação inclusiva, como garantidores da redução das desigualdades, possibilidade de acesso pleno aos direitos, à diversidade, na luta contra a exclusão social e racial e no respeito e acesso a diversidade. Conceituando melhor cada um deles, de acordo com o currículo da cidade, considera-se a equidade:

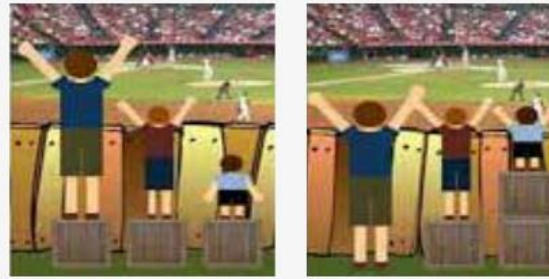
O enfoque da equidade procura centrar a atenção nas populações mais vulneráveis. É uma estratégia para atingir a igualdade, a partir do reconhecimento da diversidade. O enfoque da equidade procura reduzir as brechas que impedem direitos fundamentais para conseguir um desenvolvimento integral. Milhões de pessoas têm seus direitos negados por questões socioeconômicas, físicas, intelectuais, de gênero, étnico-raciais, de idade, religiosas, ou por terem nascido em um território específico. (SÃO PAULO, Currículo da cidade educação infantil p.31)

A equidade busca localizar as especificidades dos indivíduos e possíveis motivadores para a exclusão, com isso utiliza-se ferramentas que reconheçam e valorizem a diversidade. Relaciona-se com a educação inclusiva, que consoante ao Currículo da cidade

O conceito de inclusão, apesar de estar profundamente vinculado às deficiências das crianças, ampliou-se nos debates e nas políticas educacionais. A concepção de diversidade e singularidade das pessoas mostra que cada bebê e cada criança devem ser vistos como uma pessoa diferente das demais, com interesses e necessidades próprias e que precisa de uma intervenção pedagógica construída a partir das suas características e de seu grupo de colegas. Se uma UE consegue incorporar em suas práticas o respeito à alteridade humana, certamente conseguirá atender às necessidades de todos os bebês e crianças. (SÃO PAULO, Currículo da cidade educação infantil p.33)

Imagem retirada do Currículo da Cidade Educação Infantil

https://www.flickr.com/photos/alex_gubbels_peng_pmp/27306793792/in/photolist-HB1srw-8Nscsi-26Y2SWC-243Z6gF-8Z3rWJ-Tu3ag7-8VDIym-8kVci9-8kS1xB-ViKZlp-QEWWU-26oeb37-48Uq82-28hfsAd-4eYRyJ-9MAVP6-EDJrvK-p9CGCp-GRqrVN-ZXZzes-7R9MWK-T6Hm6-dEDDLU-21HRlMA-XiegP8-WHHzbH-Y2GrRW-PyjHbw-8yIDfz-2cgh2ud-27u3XaX-4zwSV3-28NvRB5-7R9Nbg-73hrEA-55AaXT-8FCKR9-24JpaLs-dEDDPW-XfgTv-p-Y2E8qS-28iSBan-7Rd56d-My5JGb-8yIxxa-22Xie2k-My5K1h-28AuhL9-b561Ee-28iSBF2



A educação inclusiva vai para além das deficiências,

visto que ao pensar em múltiplas infâncias e culturas infantis, a riqueza presente na diversidade é um olhar necessário a todos os indivíduos presentes no ambiente escolar. Isso só é possível se considerarmos as crianças em sua integralidade. De acordo com o currículo da cidade, educação integral.

Ao pensarmos em integralidade, consideramos todas as dimensões do indivíduo: culturais, emocionais, físicas, intelectuais, sociais e coletivas. Os valores civilizatórios africanos são princípios que, tiveram origem no continente africano, mas chegaram até o Brasil através da diáspora e visam considerar todos os saberes, conhecimentos e partes do indivíduo. Muito se assemelha ao processo de desenvolvimento infantil. São eles: circularidade (rodas de conversa), oralidade, energia vital, ludicidade, memória, ancestralidade, religiosidade, corporeidade, musicalidade, cooperativismo/comunitarismo.



Mandala dos Valores Civilizatórios Afro-Brasileiros Autora: Azoilda Loretto da Trindade

Esses valores são os indivíduos em constante desenvolvimento e sua interconexão para uma vida e aprendizagem plena.

As aprendizagens ocorrem através das interações, logo é importante que essas conexões sejam amplas e diversas, envolvendo interações entre diversas faixas-etárias, manifestações culturais, gêneros, deficiências e transtornos.

O jogo Mancala é de origem africana, e apresenta em sua essência o cultivo, semear em parceria, o que possibilita uma ressignificação do jogo como colaborativo, e uma forma prazerosa de brincar e se divertir, tão importante para as infâncias.

Através do jogo é possível desenvolver o raciocínio lógico, a concentração compreensão de regras, mas principalmente o companheirismo, o Ubuntu (filosofia africana que narra e reflete as ações individuais no coletivo), cultivar boas relações de forma colaborativa e não meritocrática e competitiva. Com a concepção do Mancala acompanham-se valores civilizatórios, que permeiam as sociedades africanas desde a antiguidade e direcionam nossas relações individuais e coletivas, são eles: circularidade, oralidade, energia vital, ludicidade, memória, ancestralidade, cooperativismo, musicalidade, corporeidade religiosidade.

A EMEI Monsenhor Luís Biraghi está localizada na Rua Joaquim Ferreira de Oliveira, 50 Jardim Nossa Senhora do Carmo, pertencente a Diretoria Regional de Educação de Itaquera. De acordo com o site eol gerenciamento, em novembro de 2023 a escola contava com 930 crianças matriculadas, ou seja, novecentas e trinta histórias, culturas, valores, concepções e infâncias. Cada uma com sua particularidade, mas algo em comum: o direito de brincar, de relacionar-se com a diversidade e vivenciar práticas humanizadoras, antirracistas. A turma específica com a qual multiplicar-se-á os fundamentos do jogo Mancala, da família Awelé será o 7C, no período matutino.

Contudo, essas concepções transformarão as relações entre crianças e seus pares, crianças e adultos e crianças e o meio em que estão inseridas, proporcionando um processo de humanização e respeito às culturas e à diversidade existente no ambiente escolar. O processo de avaliação do percurso possibilitará a reflexão acerca das propostas, o diálogo e aprendizagem participativa.

JUSTIFICATIVA

A Lei 10.639/03 que discorre sobre o ensino da história e cultura africana e afro-brasileira, nos traz a emergência de, após 21 anos de estudo, pesquisa e debate, tornar intrínseca a temática ao cotidiano escolar, visto que houve muitas lutas e reivindicações para uma educação antirracista e democrática para todos. Evidenciar às crianças a riqueza das culturas africanas, a diversidade existente no continente africano e em suas diásporas é essencial diante da legislação.

O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil. (BRASIL, 2003)

De acordo com o Currículo Cidade, Educação Infantil, A escola de educação infantil é um espaço coletivo e social, que garante as interações e aprendizagens através das brincadeiras e da diversidade, e possui três funções na sociedade: função social, função política e função Pedagógica.

A primeira é a função social do Acolhimento dos bebês e das crianças no sentido de assumir a responsabilidade de cuidá-las e educá-las em sua integralidade no período em que estão na instituição, complementando e compartilhando a ação da família/responsáveis. (SÃO PAULO, Currículo da cidade educação infantil p.21)

O acolhimento relaciona-se ao respeito à diversidade e a integralidade das crianças em seus aspectos sociais, emocionais, culturais, físicos e intelectuais.

A Segunda é a função política de promover a igualdade de oportunidades educacionais entre as crianças de diferentes classes sociais no que se refere ao acesso a bens Culturais e às possibilidades de vivências das infâncias. Em essência, isso significa contribuir para que bebês e crianças usufruam de seus direitos civis, humanos e Sociais, exercendo o seu direito à participação. (SÃO PAULO, Currículo da cidade educação infantil p.21)

Relaciona-se a decolonização do currículo, que por muito tempo teve a cultura branca, europeia como direcionamento das propostas relacionadas à cultura, economia, desconsiderando as particularidades das crianças no ambiente escolar.

A terceira é a função pedagógica, Pois a escola é um lugar privilegiado tanto para a ampliação e diversificação de Repertórios, saberes e conhecimentos de diferentes ordens como para estabelecer O encontro e a convivência entre bebês, crianças e adultos, a fim de construir Outras formas de sensibilidade e sociabilidade que constituam subjetividades Comprometidas com a ludicidade, a educação inclusiva, a democracia, a sustentabilidade do planeta, o rompimento de relações de dominação etária, socioeconômica, étnico-racial, de gênero, regional, linguística, religiosa. (SÃO PAULO, Currículo da cidade educação infantil p.21)

Através da pluralidade e ampliação das experiências garante-se as aprendizagens de forma diversificada, acolhendo as diversas culturas, línguas e conhecimentos. O estudo da História e cultura afro-brasileira possibilita encontros e vivências com a diversidade de saberes dos grupos étnicos que fazem parte da constituição do nosso país, cidade e bairro.

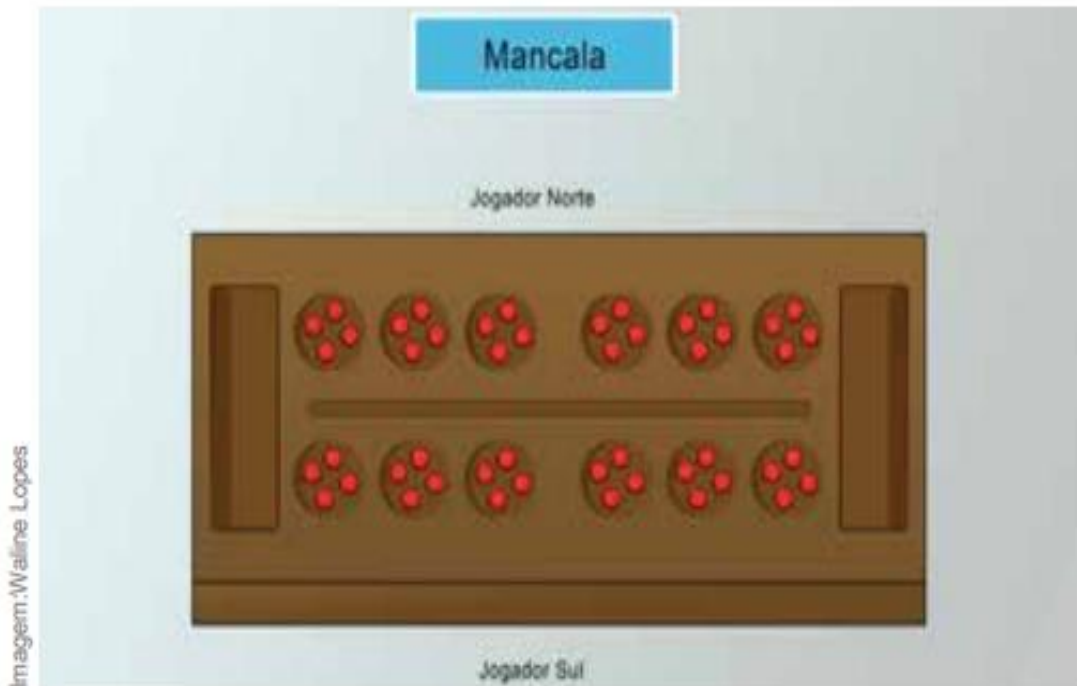
Ainda hoje, existe o imaginário de que há uma democracia racial, onde negros e não negros viveram em harmonia, já que “somos todos iguais” e que a supremacia branca era justificável, pois está relacionada à inferioridade de um grupo étnico perante a outro. É importante pontuarmos a presença do racismo na sociedade e nas unidades educacionais e o embate necessário para romper com práticas racistas.

o racismo é uma forma sistemática de discriminação que tem a ideia de raça como fundamento e se manifesta por meio de práticas conscientes ou inconscientes que culminam em desvantagens ou privilégios para indivíduos, a depender do grupo racial ao qual pertençam. O racismo não se resume apenas a comportamentos individuais, resulta também do próprio funcionamento das instituições que confere desvantagens e privilégios com base na raça (SÃO PAULO, Currículo da cidade educação antirracista p.27)

A educação é uma poderosa ferramenta para combater o racismo e formar cidadãos antirracistas, através de debates, pesquisas, jogos e brincadeiras.

O jogo Mancala, traz a concepção de cooperação, respeito, parceria e diversidade cultural em uma perspectiva africana. Em sua amplitude, possibilita conhecer aspectos dos países do continente

africano, cultura, mantos, religiosidade e valores, essenciais para o desenvolvimento de uma educação inclusiva e antirracista.



Tabuleiro de Mancala

documento Mancala Awelé - jogos de tabuleiro SME-SP

Imagem retirada do

OBJETIVOS

O objetivo é ressignificar as relações infantis através do jogo Mancala, da família Awelé, relacionando com as práticas cotidianas das crianças no meio em que estão inseridas.

Apresentar a diversidade cultural dos países africanos e a relação com as nossas vidas, alimentação, brincadeiras e culinárias.

FAIXA-ETÁRIA

O projeto será direcionado, inicialmente às crianças entre 4 e 5 anos, mas durante o percurso dialogará com os educadores da unidade educacional e as famílias.

DESENVOLVIMENTO

Conhecendo e estudando sobre as infâncias, especificamente da turma do 7C da EMEI Monsenhor Luís Biraghi, inicialmente realizar o levantamento dos conhecimentos prévios sobre o Continente Africano.

Após, ressignificar o olhar para os países africanos e as diversidades existentes. Apresentar a questão geográfica de localização, mapa, distância. Além de alimentação, vestimentas (mantos), danças, línguas.

Direcionar o olhar para a ludicidade entre crianças e adultos em alguns países, selecionados juntamente com as crianças para focar os olhares e debates.

Fazer a conexão entre África e Brasil, e outras diásporas. A presença da cultura africana em nosso cotidiano, nos alimentos, nas músicas, nas danças.

Apresentar o Jogo Mancala Awelé e seus fundamentos e concepções, relacionando às experiências e vivências dos estudantes. A possibilidade e riqueza das atividades coletivas e de cooperação.

É importante pontuar que as práticas serão direcionadas às curiosidades e descobertas das crianças, não sendo linear e estática.

PERÍODO

Pela amplitude de possibilidades diante da temática que aborda o estudo da história e cultura africana e afro-brasileira, o projeto será pensado para o segundo semestre, podendo estender-se em tempo, espaço e materialidades, de acordo com demandas que surgirem nos debates e pesquisas em sala com as crianças.

AVALIAÇÃO

Ao pensarmos em avaliação, é necessário compreender que avaliar faz parte do percurso e ocorre diariamente, com base no planejamento, mas também na centralidade das propostas, que são as crianças.

Cabe à professora a observação reflexiva e autoavaliação para compreender se o projeto está dando voz às crianças, possibilitando descobertas. E às crianças, o desafio de perceberem-se autores de sua própria aprendizagem através de questionamentos, pesquisas e brincadeiras.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base na Lei 10.639/03, que discorre sobre a obrigatoriedade do ensino da história e cultura africana e afro-brasileira e na perspectiva da educação pública de qualidade, para todos e todas com base na diversidade e na humanização, conclui-se que o Jogo Mancala Awelé em seus princípios e concepções de cooperatividade, empatia e união é uma materialidade rica para transformar e ressignificar as infâncias, garantindo o direito a aprendizagem e ao brincar de forma inclusiva e equitativa.

As semelhanças entre brincadeiras, alimentos, vestimentas e costumes brasileiros e africanos não são coincidências, estão relacionadas com os conhecimentos que foram expandidos através da diáspora.

Outra perspectiva que se relaciona são os valores civilizatórios africanos e o desenvolvimento integral das crianças. Ambos os conceitos pensam o indivíduo como um todo, em todas as suas dimensões, o que possibilita que as aprendizagens ocorram da forma mais significativa possível.

O projeto não visa esgotar ou encerrar as propostas relacionadas à temática afro-brasileira, mas cuidar e cultivar as sementes das vidas de cada criança, para que cresçam e floresçam em um terreno fértil, respeitoso e coletivo.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Presidência da República. **LEI 10.639, DE 09 DE JANEIRO DE 2003**. Diário oficial da União, Brasília.

BRASIL. Presidência da República. **LEI 11.645, DE 10 DE MARÇO DE 2008**. Diário oficial da União, Brasília.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **LDB - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996**.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. **Currículo da Cidade: Educação Infantil**. São Paulo: SME/COPED, 2019. Disponível em: <<http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/Portals/1/Files/51031.pdf>.>

SÃO PAULO (Município) **Currículo da cidade : educação antirracista : orientações pedagógicas : povos afro-brasileiros**. – versão atualizada. – São Paulo : SME / COPED, 2022.

SÃO PAULO (Município). **Mancala Awelé**. [livro digital] – São Paulo : SME / COCEU, 2020. (Coleção Jogos de Tabuleiro, v. 3)

TARSILA DO AMARAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA: UM OLHAR MODERNISTA PARA A FORMAÇÃO ESTÉTICA E CULTURAL DOS ESTUDANTES



TARSILA DO AMARAL IN BASIC EDUCATION: A MODERNIST LOOK AT THE AESTHETIC AND CULTURAL FORMATION OF STUDENTS

CAROLINA PASSARELLO EVANGELISTA

Graduação em Pedagogia pela Universidade Virtual do Estado de São Paulo (UNIVESP) (2023); Graduação em Relações Públicas pela Universidade Cruzeiro do Sul (Unicsul) (2014); Especialista em Gestão Empresarial pela Universidade Cruzeiro do Sul (Unicsul) (2017); Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I da Rede Pública Municipal – na EMEF Dr. José Dias da Silveira.

RESUMO

O artigo "Tarsila do Amaral na Educação Básica: Um Olhar Modernista para a Formação Estética e Cultural dos Estudantes" destaca a importância das obras da artista no contexto educacional. O trabalho explora como a arte de Tarsila pode ser utilizada como ferramenta pedagógica para ensinar conceitos do modernismo, estimular a criatividade, promover a percepção cultural e fortalecer a identidade nacional. Dividida em três fases principais — Pau-Brasil, Antropofágica e de cunho social —, a produção artística de Tarsila aborda elementos essenciais da cultura brasileira, como a brasilidade, as paisagens nacionais e as contradições sociais. Obras como *Abaporu* (1928) e *Os Operários* (1933) exemplificam essas temáticas. O estudo também enfatiza a relevância do modernismo no Brasil, movimento que rompeu com paradigmas tradicionais, e a importância de incluir artistas nacionais no currículo escolar, conforme preconiza a BNCC. A abordagem interdisciplinar das obras permite conectar a arte a disciplinas como História e Ciências Sociais, estimulando o pensamento crítico e a criatividade dos alunos. Além disso, atividades pedagógicas baseadas na obra de Tarsila possibilitam reflexões sobre diversidade cultural, relações sociais e identidade brasileira. Por fim, o trabalho conclui que a integração do modernismo e da obra de Tarsila no ensino básico enriquece a formação estética e cultural, ampliando os horizontes dos estudantes e preparando-os para uma compreensão mais ampla do mundo contemporâneo.

Palavras-chave: Modernismo brasileiro; Tarsila do Amaral; Educação Básica; Identidade Cultural; Arte Pedagógica.

ABSTRACT

The article “Tarsila do Amaral in Basic Education: A Modernist Look at the Aesthetic and Cultural Formation of Students” highlights the importance of the artist's works in the educational context. The work explores how Tarsila's art can be used as a pedagogical tool to teach concepts of modernism, stimulate creativity, promote cultural perception and strengthen national identity. Divided into three main phases - Pau-Brasil, Anthropophagic and Social - Tarsila's artistic production addresses essential elements of Brazilian culture, such as Brazilianness, national landscapes and social contradictions. Works such as *Abaporu* (1928) and *Os Operários* (1933) exemplify these themes. The study also emphasizes the relevance of modernism in Brazil, a movement that broke with traditional paradigms, and the importance of including national artists in the school curriculum, as recommended by the BNCC. The interdisciplinary approach of the works allows art to be connected to subjects such as History and Social Sciences, stimulating critical thinking and creativity in the students. In addition, pedagogical activities based on Tarsila's work make it possible to reflect on cultural diversity, social relations and Brazilian identity. Finally, the paper concludes that integrating modernism and Tarsila's work into primary education enriches aesthetic and cultural education, broadening students' horizons and preparing them for a broader understanding of the contemporary world.

Keywords: Brazilian Modernism; Tarsila do Amaral; Basic Education; Cultural Identity; Pedagogical Art.

INTRODUÇÃO

Este artigo tem como tema a utilização das obras de Tarsila do Amaral como ferramentas pedagógicas na educação básica, destacando sua contribuição para o ensino de arte modernista, o estímulo à criatividade e à expressão artística dos discentes, bem como o desenvolvimento da percepção cultural e histórica.

O objetivo geral é investigar de que forma essas obras podem enriquecer a formação estética e cultural dos estudantes. Para isso, busca-se, especificamente, analisar a relevância das produções artísticas de Tarsila no contexto educacional, propor atividades pedagógicas que as utilizem como

ponto de partida e discutir a importância de incluir artistas brasileiros no currículo escolar como forma de fortalecer a identidade cultural dos estudantes.

Este trabalho começará com um resgate à biografia de Tarsila do Amaral e sua importância para o Brasil, assim como, o movimento Modernista. Também aproximará as obras da autora com ensino na educação básica brasileira refletindo sobre formas de integrar a arte modernista ao currículo escolar. Serão analisadas estratégias pedagógicas que utilizem suas obras como ferramenta para o desenvolvimento da criatividade, da sensibilidade estética e da percepção crítica dos estudantes, promovendo o diálogo entre a história da arte e a formação cultural no ambiente educacional.

DESENVOLVIMENTO

Tarsila do Amaral foi uma pintora modernista de destaque no Brasil, nascida em 1886, no município de Capivari, São Paulo. Após seus estudos iniciais em São Paulo e Barcelona, onde pintou seu primeiro quadro em 1904. Após o término de seu primeiro casamento, Tarsila do Amaral iniciou seus estudos em artes no Brasil. Começou pela escultura, com Zadig, e, posteriormente, passou a ter aulas de desenho e pintura no ateliê de Pedro Alexandrino, em 1918, onde conheceu a pintora Anita Malfatti. Em 1920, Tarsila foi estudar em Paris, na Académie Julian, e com Émile Renard. Permaneceu na capital francesa até junho de 1922 e tomou conhecimento da Semana de Arte Moderna (realizada em fevereiro de 1922) por meio das cartas enviadas por sua amiga Anita Malfatti.

Ao retornar ao Brasil, Anita a apresentou ao grupo modernista, e Tarsila iniciou um relacionamento com o escritor Oswald de Andrade. Juntos, formaram o chamado "Grupo dos Cinco", composto por Tarsila, Anita, Oswald, e os escritores Mário de Andrade e Menotti Del Picchia. Esse grupo dinamizou a cena cultural de São Paulo por meio de reuniões, festas e conferências. Tarsila afirmou que entrou em contato com a arte moderna em São Paulo, pois, até então, sua formação havia se limitado a estudos acadêmicos. Em dezembro de 1922, ela retornou a Paris, sendo posteriormente acompanhada por Oswald.

Tarsila foi uma figura central na busca por uma arte autenticamente brasileira, alinhada aos ideais modernistas. Suas obras são divididas em três fases principais.

Primeira fase: Pau-Brasil. As obras de Tarsila do Amaral produzidas entre 1924 e 1928 refletem suas viagens ao Rio de Janeiro e às cidades históricas de Minas Gerais, explorando as "cores caipiras" rejeitadas pelos mestres acadêmicos. Sua intenção era representar o Brasil rural e urbano, integrando a influência do cubismo. Nessa fase, predominam paisagens brasileiras, como em Morro da Favela (1924) e São Paulo (1924).

Segunda fase: Antropofágica. Iniciou-se em 1928, com a obra *Abaporu*, que inspirou o Manifesto Antropófago e um movimento artístico nacional. O projeto defendia a assimilação crítica das influências europeias para criar uma arte genuinamente brasileira. Tarsila combinou o cubismo com elementos místicos e oníricos da cultura brasileira, utilizando cores vivas como vermelho, roxo, verde e amarelo. Destacam-se nessa fase, além de *Abaporu* (1928), as obras *A Negra* (1923), *O Ovo [Urutu]* (1928) e *Sol Poente* (1929).

Terceira fase: De cunho social. Após sua passagem pela União Soviética e uma experiência como pintora de paredes na França, Tarsila do Amaral passou a abordar em suas obras temas ligados ao proletariado, à desigualdade social, às opressões enfrentadas pelos trabalhadores e às falhas do capitalismo industrial.

A fase teve início com o quadro *Os Operários* (1933), marcado por tons sóbrios e acinzentados, que expressam a desesperança daqueles que, apesar de seu trabalho árduo, não tinham acesso a direitos básicos como saúde e educação. Outros destaques dessa fase são as obras *Segunda Classe* (1933) e *Costureiras* (1936).

O legado de Tarsila do Amaral é notável pela sua contribuição à arte moderna e à valorização da cultura brasileira. Suas obras refletem um compromisso com a construção de uma identidade cultural própria, utilizando cores, formas e temas que ressoam com o imaginário nacional. Esse espírito inovador consolidou sua posição como uma das maiores artistas da história do Brasil.

Segundo Amaral (2003), a obra *Abaporu*, de Tarsila do Amaral, foi a inspiração para o Manifesto Antropófago, redigido por Oswald de Andrade, que propunha a assimilação crítica das influências culturais europeias com o objetivo de criar uma arte autenticamente brasileira, contribuindo significativamente para a valorização da cultura nacional em diversas formas de expressão artística.

Bosi (2002) diz que as fases artísticas de Tarsila do Amaral, como *Pau-Brasil*, *Antropofágica* e de cunho social, abordaram elementos essenciais da cultura brasileira, destacando aspectos da natureza e das contradições sociais do país. Obras como *Abaporu* (1928) e *Os Operários* (1933) exemplificam sua representação da brasilidade e sua crítica às desigualdades sociais.

Tarsila do Amaral faleceu em 17 de janeiro de 1973, em São Paulo.

Introduzir as obras de Tarsila do Amaral na educação básica proporciona uma oportunidade valiosa para integrar a arte modernista à formação cultural e crítica dos estudantes. Suas produções possibilitam a abordagem de temas como identidade cultural, história brasileira, desigualdades sociais e estética artística, contribuindo para o desenvolvimento do pensamento crítico e da valorização da cultura nacional.

Essa abordagem também favorece a interdisciplinaridade, ao conectar a arte com disciplinas como História, Português e Ciências Sociais, além de estimular a expressão artística e a sensibilidade estética dos alunos. Dessa forma, o estudo das obras de Tarsila vai além da formação artística, promovendo uma compreensão mais ampla e reflexiva da realidade brasileira.

O Modernismo foi um movimento cultural e artístico do início do século XX que rompeu com os padrões clássicos, buscando expressividade livre e alinhada às realidades contemporâneas. No Brasil, consolidou-se com a Semana de Arte Moderna de 1922, em São Paulo, reunindo artistas como Tarsila do Amaral, Mário de Andrade e Oswald de Andrade, que renovaram a arte nacional ao valorizar a cultura popular, as paisagens brasileiras e influências estrangeiras de forma crítica.

Esse movimento representou uma ruptura não apenas estética, mas também ideológica, ao questionar as tradições eurocêntricas e propor uma arte que dialogasse diretamente com a identidade e a realidade brasileira. Os artistas modernistas buscavam integrar elementos da cultura popular, das tradições regionais e das paisagens nacionais em suas obras, promovendo um olhar inovador e crítico sobre o Brasil. Essa abordagem resultou em produções artísticas que não apenas refletiam as transformações sociais e políticas da época, mas também contribuíam para a construção de uma identidade cultural autêntica e diversificada, capaz de unir o passado e o presente em uma síntese original.

Na educação básica, a arte desempenha um papel fundamental para o desenvolvimento integral dos alunos, contribuindo para habilidades cognitivas, emocionais e sociais.

Argan (1993) diz que a valorização de temas e elementos locais pelo Modernismo pode inspirar projetos que conectem os alunos à sua história e cultura. Por exemplo, o estudo das obras de Tarsila do Amaral.

O Modernismo, com sua ênfase na criatividade e na expressão pessoal, oferece importantes referências para práticas pedagógicas que valorizam o protagonismo do aluno e a diversidade cultural. Segundo Barbosa (2018) A arte modernista rompeu com as formas rígidas, incentivando o uso de cores, formas e técnicas inusitadas. Essa abordagem é essencial na educação básica, onde a criatividade pode ser trabalhada de maneira lúdica e exploratória.

As obras de Tarsila do Amaral, como Abaporu, A Negra e Operários, são ricas em elementos da cultura brasileira e podem ser exploradas na educação básica para promover a reflexão sobre a identidade cultural do país.

Através do estudo de Moura (2013) é possível dizer que a obra de Tarsila do Amaral reflete a pluralidade cultural do Brasil ao incorporar elementos de influências indígenas, africanas e europeias, o que favorece discussões sobre a diversidade e as contribuições dessas etnias para a identidade nacional. Além disso, peças como Operários possibilitam reflexões sobre a industrialização

e as relações de trabalho, sendo úteis para contextualizações históricas e sociais. No âmbito das linguagens artísticas, suas cores vibrantes, formas simplificadas e composições geométricas podem inspirar atividades que incentivem a expressão criativa dos alunos, conectando-os à sua realidade cultural.

O estudo de Tarsila do Amaral permite desenvolver competências gerais e específicas da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), contribuindo para a formação integral dos estudantes. Suas obras possibilitam a abordagem de aspectos sociais, culturais e emocionais, promovendo habilidades que vão além do campo artístico e dialogam com questões amplas da sociedade e da identidade brasileira.

Entre as competências gerais, destacam-se a valorização de conhecimentos históricos e culturais, a empatia e o diálogo, além do estímulo à sensibilidade, criatividade e criticidade. Tarsila inspira os alunos a reconhecerem a história da arte brasileira, a explorarem suas próprias expressões artísticas e a analisarem criticamente as questões abordadas em suas obras, como a diversidade cultural e as relações sociais, fomentando uma visão ampla e reflexiva.

Nas competências específicas de Arte, o contato com Tarsila incentiva a criação, a apreciação e a interpretação artística, além de fortalecer a conexão com temas como identidade cultural e história. Alinhada à perspectiva da BNCC, essa abordagem promove o desenvolvimento cognitivo e social, enriquecendo o aprendizado de forma significativa e contextualizada com as realidades culturais dos alunos.

No contexto pedagógico, é possível explorar a vida e a obra de Tarsila do Amaral de forma interativa e interdisciplinar, adaptando as atividades à faixa etária dos estudantes. O site oficial de Tarsila do Amaral (2023) propõe atividades para desenvolver junto aos discentes, como por exemplo, pode-se iniciar apresentando a biografia de Tarsila, destacando aspectos de sua infância em uma fazenda, onde ela brincava com bonecas de mato, subia em árvores e convivia com seus 40 gatos, entre eles sua gatinha branca, Falena. Essa narrativa pode ser enriquecida com o quadro A Caipirinha, que retrata Tarsila brincando com uma boneca feita de mato, e serve como introdução para explicar o uso de cores vibrantes e temáticas brasileiras em suas obras.

Em seguida, as obras de Tarsila podem ser apresentadas de forma gradual, como A Negra, Mamoeiro, Morro da Favela e Cuca. É interessante mencionar que a Cuca foi uma criação imaginativa da artista e que essa característica criativa se estendeu à sua fase Antropofágica, onde Tarsila também inventou figuras como a do Abaporu. Para esta fase, pode-se explorar obras como O Lago, A Lua, Sol Poente e Antropofagia, explicando que elas refletem a imaginação, os sonhos e as cores fortes que marcam essa etapa de sua carreira. Também é possível abordar a fase social da artista por meio do quadro Operários, contextualizando sua preocupação com as condições de trabalho e as desigualdades sociais da época.

Após a apresentação das obras, uma atividade prática pode ser realizada, como pintar versões em preto e branco de suas obras, permitindo que as crianças escolham as cores para colorir, o que estimula a criatividade e a expressão individual. Outra abordagem envolve o uso das obras para integrar diferentes disciplinas: por exemplo, contar quantas pessoas ou elementos geométricos estão presentes em Morro da Favela ou O Mamoeiro, ou identificar as cores e formas predominantes no Abaporu. Além disso, obras como Rio de Janeiro, São Paulo e Recife podem ser usadas para discutir geografia, enquanto elementos como fauna e flora, presentes em quadros como A Feira, O Mamoeiro, Manacá e Abaporu (com seu cacto), podem ser explorados de forma interdisciplinar.

Para os estudantes mais velhos, a contextualização histórica das obras de Tarsila é essencial. Relacionar sua produção artística com os acontecimentos do Brasil e do mundo na época em que viveu amplia a compreensão do impacto cultural e social de seu trabalho. Por fim, incentivar a interpretação pessoal das obras é fundamental, destacando que não há respostas certas ou erradas e valorizando a criatividade e a imaginação de cada aluno.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo de Tarsila do Amaral e do Modernismo brasileiro revela a profundidade e a riqueza cultural de um movimento que transformou a arte e o pensamento no Brasil. Ao romper com os paradigmas tradicionais, o Modernismo trouxe uma expressividade única que dialogava com as mudanças sociais, culturais e políticas do início do século XX. Tarsila do Amaral destacou-se como uma das principais figuras desse movimento, não apenas por sua habilidade artística, mas também por seu compromisso em criar uma arte genuinamente brasileira, que valorizasse a pluralidade cultural e as paisagens nacionais.

A análise das fases de sua obra, como Pau-Brasil, Antropofágica e Social, evidencia a evolução de seu olhar crítico e artístico, sempre conectado à identidade do Brasil e às influências globais. Esse legado permite um rico campo de estudo e aplicação na educação básica, contribuindo para o desenvolvimento de competências previstas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), como a sensibilidade estética, a criatividade, o pensamento crítico e a valorização da diversidade cultural.

Assim, a integração do Modernismo e da obra de Tarsila do Amaral no contexto escolar reforça a importância da arte como ferramenta pedagógica, ampliando horizontes, inspirando a expressividade e conectando os alunos às suas raízes culturais, ao mesmo tempo em que os prepara para compreender e interagir com o mundo contemporâneo.

Além disso, ao utilizar as obras de Tarsila do Amaral no ambiente escolar, é possível promover um ensino interdisciplinar que valorize tanto os aspectos artísticos quanto históricos, sociais

e geográficos. Essa abordagem permite que os alunos desenvolvam uma compreensão mais ampla e crítica da realidade, estimulando reflexões sobre temas como identidade cultural, desigualdades sociais e patrimônio nacional. Dessa forma, a arte de Tarsila transcende o campo estético, tornando-se um recurso significativo para a formação integral dos estudantes, conectando-os a questões essenciais do passado e do presente.

REFERÊNCIAS

- AMARAL, Aracy A. **Tarsila, sua obra e seu tempo**. 3ª edição. São Paulo. Edusp. Ed. 34, 2003.
- ARGAN, Giulio Carlo. **Arte Moderna**. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.
- BARBOSA, Ana Mae. **Arte-educação no Brasil: leitura no subsolo**. São Paulo: Cortez, 2018.
- BOSI, Alfredo. **Por um historicismo renovado: reflexo e reflexão em história literária**. In: Literatura e resistência. São Paulo: Cia das Letras, 2002.
- BRANDINO, Luiza. **"Tarsila do Amaral"; Brasil Escola**. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/biografia/tarsila-amaral.htm>. Acesso em 30 de dezembro de 2024.
- MOURA, Marília Andrés Ribeiro de. **Tarsila do Amaral: a modernista**. São Paulo: Moderna, 2013.
- TARSILA DO AMARAL OFICIAL. Material de Apoio: **Material didático**. In: Tarsila do Amaral - site oficial. 2023. [S. l.], 2023. Disponível em: <https://www.tarsiladoamaral.com.br/>. Acesso 3 jan. 2025.

ENSINANDO A TRANSGREDIR – A EDUCAÇÃO COMO PRÁTICA DA LIBERDADE (TRADUÇÃO DE MARCELO BRANDÃO CIPOLA)



TEACHING TO TRANSGRESS EDUCATION AS THE PRACTICE OF FREEDOM (TRANSLATION BY MARCELO BRANDÃO CIPOLA)

DENIS TORRES DE MOURA SANTOS

Graduação em Letras pela Faculdade Filosofia Letras e Ciência Humanas (2014); Professor de Ensino Fundamental II – Língua Portuguesa – na EMEF Jardim Paulo VI.

RESUMO

Ensinando a Transgredir de bell hooks é uma obra que propõe uma reconfiguração radical da educação, desafiando as estruturas tradicionais e propondo uma pedagogia que integra emoção, intelectualidade e prática social. A autora questiona as formas de ensino convencionais e enfatiza a necessidade de um ambiente educacional que promova a liberdade, a inclusão e o empoderamento, especialmente no contexto de opressões de classe, gênero e raça. hooks explora temas como erotismo, solidariedade feminista e a construção de uma comunidade pedagógica, sugerindo que a educação deve ser um processo afetivo e transformador, onde educadores e alunos participam de uma troca mútua de saberes. A obra também destaca a importância da diversidade de perspectivas, defendendo a presença de acadêmicas negras e a quebra das normas educacionais que marginalizam essas vozes. Ao longo dos capítulos, bell hooks propõe um modelo pedagógico que vai além da simples transmissão de conteúdo, mas que é vivido como um ato de resistência, prazer e cocriação de conhecimento. Assim, a autora busca redefinir o papel do educador e do educando, promovendo uma educação que liberte e emancipe, permitindo aos indivíduos se tornarem sujeitos de suas próprias histórias e agentes de mudança social.

Palavras-chave: Pedagogia; Libertação; Solidariedade Feminista; Educação Transformadora; Diversidade.

ABSTRACT

Teaching to Transgress by bell hooks is a work that proposes a radical reconfiguration of education, challenging traditional structures and proposing a pedagogy that integrates emotion, intellectuality and social practice. The author questions conventional forms of teaching and emphasizes the need for an educational environment that promotes freedom, inclusion and empowerment, especially in the context of class, gender and racial oppressions. hooks explores themes such as eroticism, feminist solidarity and the construction of a pedagogical community, suggesting that education should be an affective and transformative process, where educators and students participate in a mutual exchange of knowledge. The book also highlights the importance of diversity of perspectives, defending the presence of black academics and breaking down the educational norms that marginalize these voices. Throughout the chapters, bell hooks proposes a pedagogical model that goes beyond the simple transmission of content, but which is experienced as an act of resistance, pleasure and the co-creation of knowledge. In this way, the author seeks to redefine the role of the educator and the learner, promoting an education that liberates and emancipates, allowing individuals to become subjects of their own histories and agents of social change.

Keywords: Pedagogy; Liberation; Feminist Solidarity; Transformative Education; Diversity.

INTRODUÇÃO

A educação, ao longo dos séculos, tem sido um espaço de reprodução de saberes e, muitas vezes, de manutenção de desigualdades estruturais. No entanto, ao repensar as práticas pedagógicas, torna-se possível transformar esse espaço em um ambiente de emancipação e resistência. Nesse contexto, o livro *Ensinando a Transgredir: a Educação como Prática da Liberdade*, de bell hooks, surge como uma obra fundamental para repensar as relações entre ensino, aprendizado e liberdade.

Este artigo tem como objetivo geral analisar os principais conceitos apresentados por bell hooks em *Ensinando a Transgredir*, destacando sua aplicabilidade no contexto educacional contemporâneo, com ênfase nas práticas pedagógicas que promovam a equidade e a justiça social. Para isso, serão investigadas as críticas de bell hooks ao modelo educacional tradicional, examinadas as propostas pedagógicas baseadas no diálogo, na afetividade e na construção coletiva do conhecimento, bem como refletido sobre a relevância das teorias da autora para a construção de uma educação transformadora.

Diante das crescentes demandas por uma educação inclusiva e crítica, torna-se urgente revisar teorias pedagógicas que desafiem as estruturas de poder e promovam uma prática educativa libertadora. O pensamento de bell hooks oferece um olhar inovador sobre o papel do educador como agente transformador, destacando a importância do ensino como prática da liberdade. Assim, estudar suas propostas é relevante para a formação de profissionais comprometidos com uma educação mais equitativa.

Nesse sentido, o problema que orienta esta investigação é: de que maneira as propostas pedagógicas de bell hooks, apresentadas em *Ensinando a Transgredir*, podem contribuir para a construção de práticas educativas mais inclusivas e transformadoras no cenário educacional atual?

ENSINANDO A TRANSGREDIR

No capítulo “*Ensinando a Transgredir*”, bell hooks apresenta sua visão inicial sobre a educação como prática da liberdade, estabelecendo um diálogo direto com suas experiências pessoais e profissionais. Desde a infância, a autora confrontou as limitações impostas pelo sistema educacional tradicional, vivenciando as dificuldades de uma educação marcada pelo racismo e pelo sexismo. Essas experiências moldaram sua compreensão sobre o potencial transformador do ensino quando este se estrutura a partir de uma pedagogia crítica e libertadora.

Hooks ressalta que a educação emancipadora exige uma ruptura com métodos de ensino convencionais, caracterizados pela transmissão unilateral de conhecimento. Em vez disso, ela defende uma abordagem dialógica, na qual professores e alunos se reconhecem como sujeitos ativos no processo de aprendizado. O ambiente educacional deve ser um espaço de troca, onde a construção coletiva do conhecimento supere as barreiras hierárquicas e promova a liberdade intelectual.

Outro ponto central discutido pela autora é a importância do envolvimento afetivo no ato de ensinar. Para hooks, a educação não se resume à transmissão de conteúdos, mas envolve relações interpessoais baseadas na empatia, no respeito e na escuta ativa. É por meio dessa conexão genuína que o ensino se torna uma prática transformadora, capaz de estimular a autonomia e o pensamento crítico.

A autora também destaca que o compromisso com uma educação transgressora requer coragem para desafiar normas sociais estabelecidas. Essa transgressão implica questionar estruturas de poder e enfrentar preconceitos enraizados, transformando o ambiente educacional em um espaço de resistência e mudança.

Em síntese, o capítulo introdutório de *Ensinando a Transgredir* apresenta a visão de bell hooks sobre a educação como prática da liberdade, defendendo uma pedagogia crítica baseada no diálogo, na afetividade e na resistência às opressões. Sua proposta oferece uma perspectiva transformadora para a prática educacional, convidando educadores e educandos a se engajarem em um processo contínuo de aprendizado e emancipação.

UMA REVOLUÇÃO CULTURAL - A PROMESSA DA MUDANÇA MULTICULTURAL

No segundo capítulo de *Ensinando a Transgredir*, bell hooks aborda a ideia de uma revolução cultural por meio da promessa da mudança multicultural. A autora reflete sobre como as práticas educativas

podem ser reestruturadas para incluir múltiplas vozes e perspectivas, rompendo com a visão eurocêntrica que historicamente dominou as instituições de ensino.

Hooks destaca que a educação multicultural vai além da mera inclusão de conteúdos diversificados nos currículos escolares; trata-se de uma transformação profunda na forma como o conhecimento é produzido e compartilhado. Isso requer a desconstrução de narrativas hegemônicas e a valorização de histórias, saberes e experiências tradicionalmente marginalizados. Segundo a autora, essa abordagem permite que estudantes e professores se reconheçam nas narrativas apresentadas, promovendo um sentimento de pertencimento e identidade.

A autora também discute os desafios dessa transformação, como a resistência institucional e os preconceitos enraizados nas estruturas sociais. Ela argumenta que a mudança multicultural precisa ser intencional e sistemática, envolvendo um compromisso contínuo de professores e gestores educacionais. A simples adoção de políticas de diversidade, sem uma prática educativa comprometida, pode levar à superficialidade e ao esvaziamento do conceito de multiculturalismo.

Outro ponto relevante é a relação entre o ensino multicultural e a justiça social. Para hooks, a educação que valoriza a diversidade não é apenas uma questão pedagógica, mas também um ato político de resistência às opressões de raça, gênero e classe. A promessa de uma mudança multicultural está, portanto, ligada à luta por uma sociedade mais justa e equitativa.

Em síntese, bell hooks apresenta a mudança multicultural como uma promessa de transformação cultural e social. Para que essa promessa se concretize, é necessário um esforço coletivo para repensar práticas pedagógicas, desconstruir preconceitos e valorizar as múltiplas vozes que compõem o tecido social. A educação torna-se, assim, um espaço de resistência e de construção de novas possibilidades para o futuro.

ABRAÇAR A MUDANÇA - O ENSINO NUM MUNDO MULTICULTURAL

No capítulo intitulado "Abraçar a Mudança - O ensino num mundo multicultural", bell hooks explora a necessidade de uma prática docente que reconheça e celebre a diversidade cultural como elemento central do processo educativo. A autora argumenta que a verdadeira educação multicultural vai além da simples inclusão de conteúdos variados no currículo; ela demanda uma transformação nas atitudes e nas relações entre professores e alunos.

Hooks propõe que o ato de ensinar deve ser um processo dinâmico, adaptável às realidades culturais dos estudantes. Essa abordagem requer dos educadores uma disposição contínua para aprender e desaprender, reconhecendo que suas próprias perspectivas são moldadas por contextos socioculturais específicos. O ensino, portanto, torna-se um espaço de trocas recíprocas, no qual todos são simultaneamente aprendizes e professores.

A autora também enfatiza a importância de cultivar um ambiente educacional que seja ao mesmo tempo desafiador e acolhedor. Para ela, a aprendizagem significativa ocorre quando os alunos se sentem respeitados e encorajados a compartilhar suas experiências pessoais. Essa valorização das histórias individuais fortalece o vínculo entre teoria e prática, tornando o processo educativo mais relevante e transformador.

Outro aspecto fundamental discutido é a necessidade de enfrentar e dismantelar preconceitos dentro da sala de aula. Hooks ressalta que educadores devem estar preparados para lidar com tensões e conflitos decorrentes das diferenças culturais, utilizando essas situações como oportunidades de aprendizado e crescimento coletivo.

Portanto, "Abraçar a Mudança - O ensino num mundo multicultural" apresenta uma visão de educação centrada no diálogo, na abertura para o novo e na valorização das diferenças. Bell hooks convida educadores a abraçarem a complexidade inerente ao ensino num mundo plural, comprometendo-se com uma prática pedagógica inclusiva, crítica e transformadora.

PAULO FREIRE

No capítulo "Paulo Freire", bell hooks presta uma homenagem ao renomado educador brasileiro, destacando a profunda influência de sua obra em sua própria trajetória como professora e teórica feminista. Freire é reconhecido como um dos maiores expoentes da pedagogia crítica, cujo trabalho revolucionou a educação ao defendê-la como prática de liberdade e instrumento de transformação social.

Hooks inicia o capítulo ressaltando a relevância das ideias de Freire para contextos educacionais marcados pela desigualdade e pela exclusão. Ela enfatiza que a pedagogia do oprimido, concebida por Freire, não se limita a contextos geográficos ou históricos específicos, mas se aplica universalmente a qualquer espaço onde se busque justiça social e emancipação por meio da educação.

Um dos conceitos centrais explorados pela autora é o diálogo como prática libertadora. Hooks concorda com Freire ao afirmar que a educação verdadeira ocorre quando professores e alunos se engajam em uma relação dialógica, na qual todos são simultaneamente aprendizes e mestres. Esse processo implica a desconstrução de estruturas hierárquicas tradicionais, promovendo um ambiente de aprendizado horizontal e colaborativo.

Além disso, hooks destaca a necessidade de uma pedagogia que reconheça a experiência de vida dos estudantes como parte essencial do processo educativo. A perspectiva freiriana valoriza o conhecimento prévio dos alunos e os encoraja a se verem como sujeitos ativos na construção do saber. Essa abordagem ressoa profundamente com a proposta de hooks de uma educação engajada e transformadora.

Por fim, a autora aponta que a pedagogia crítica proposta por Freire não é isenta de desafios. Praticá-la exige coragem para enfrentar resistências e disposição para lidar com conflitos inerentes ao processo de mudança. Ainda assim, hooks reforça que o legado de Freire permanece como um farol para todos que desejam transformar a educação em um ato político e ético, comprometido com a liberdade e a justiça social.

Sintetizando, o capítulo "Paulo Freire" apresenta um tributo à vida e à obra de um dos mais influentes educadores da história, cuja visão transformadora inspira até hoje práticas pedagógicas comprometidas com a emancipação humana e a construção de uma sociedade mais justa e equitativa.

A TEORIA COMO PRÁTICA LIBERTADORA

Em "A Teoria como Prática Libertadora", bell hooks reflete sobre o poder transformador da teoria, especialmente no contexto de práticas educacionais comprometidas com a justiça social. Para hooks, a teoria não é um exercício meramente acadêmico ou abstrato, mas uma ferramenta concreta para compreender, questionar e mudar realidades opressivas.

A autora desafia a visão convencional que separa teoria e prática, argumentando que a verdadeira prática pedagógica libertadora deve integrar ambas de maneira indissociável. Ela compartilha experiências pessoais de como encontrou na teoria um espaço de resistência e sobrevivência, sobretudo em sua trajetória como mulher negra em um ambiente acadêmico dominado por homens brancos. A teoria, nesse sentido, torna-se um ato político de afirmação de existência.

Hooks também critica a abordagem elitista que muitas vezes permeia a produção teórica, tornando-a inacessível para a maioria das pessoas. Para ela, o conhecimento deve ser democratizado, e a teoria deve estar a serviço da transformação social. Essa visão a conduz a uma prática pedagógica que valoriza o diálogo e a construção coletiva do saber, envolvendo professores e estudantes em uma busca conjunta por compreensão e mudança.

Outro ponto central discutido no capítulo é a necessidade de uma teoria enraizada na experiência vivida. Hooks argumenta que a teoria eficaz surge da interseção entre a reflexão crítica e a prática cotidiana, sendo informada pela realidade concreta das pessoas marginalizadas. Essa abordagem rompe com o academicismo isolado e aproxima a produção teórica das lutas sociais e políticas.

Em síntese, "A Teoria como Prática Libertadora" propõe uma visão engajada e transformadora da teoria, defendendo-a como um instrumento essencial para a educação crítica e emancipadora. Para bell hooks, ensinar e aprender devem ser atos carregados de significado, capazes de inspirar mudanças individuais e coletivas, promovendo uma sociedade mais justa e igualitária.

DE MÃOS DADAS COM MINHA IRMÃ - SOLIDARIEDADE FEMINISTA

Neste capítulo de *Ensinando a transgredir*, bell hooks aborda a importância da solidariedade feminista, enfatizando como a construção de uma rede de apoio entre mulheres pode ser fundamental para o fortalecimento da luta contra as opressões que afetam as mulheres em diferentes contextos. Para hooks, a solidariedade feminista não deve ser entendida como um ato isolado, mas como uma prática contínua de apoio mútuo e de luta conjunta, que transcende as barreiras de classe, raça, sexualidade e outras categorias que historicamente têm dividido as mulheres.

Ao longo do capítulo, bell hooks reflete sobre como as experiências de opressão e exclusão vividas pelas mulheres podem gerar uma base comum para a criação de uma solidariedade que seja verdadeiramente transformadora. A autora destaca que, para que a solidariedade feminista seja efetiva, é necessário que as mulheres se vejam como aliadas, em vez de competidoras ou rivais. Isso exige uma mudança na forma como as mulheres se relacionam entre si, abandonando a lógica da rivalidade e do individualismo, para abraçar a ideia de que a luta de uma mulher é, na verdade, a luta de todas.

Bell hooks faz uma crítica contundente à ideia de que a solidariedade feminista pode ser construída apenas em torno de um único tipo de experiência feminina, como se todas as mulheres compartilhassem as mesmas vivências e necessidades. Ela argumenta que, para ser verdadeiramente inclusiva, a solidariedade feminista deve reconhecer e celebrar as diferenças entre as mulheres, sem perder de vista o objetivo comum de combater as desigualdades de gênero e outras formas de opressão. Dessa forma, a solidariedade feminista precisa ser sensível às diversidades culturais, econômicas e sociais das mulheres, reconhecendo que suas lutas são distintas, mas igualmente urgentes.

A autora também discute a importância do feminismo interseccional, que leva em conta as múltiplas formas de opressão que afetam as mulheres, como a discriminação racial, a homofobia, a classe social e a violência. Segundo bell hooks, a solidariedade feminista deve ser capaz de dialogar com as diferentes experiências de mulheres que, por conta de suas identidades diversas, enfrentam desafios específicos. Ela propõe que as mulheres se unam, não para excluir ou marginalizar umas às outras, mas para criar um movimento que seja capaz de incluir as diversas vozes e realidades femininas, fortalecendo a luta pela justiça e igualdade.

Bell hooks também reflete sobre a importância da construção de espaços de cuidado e afeto entre as mulheres. Para ela, a solidariedade feminista vai além da ação política e deve ser também uma prática emocional, de acolhimento e apoio mútuo. A criação de laços afetivos entre as mulheres não apenas fortalece o movimento feminista, mas também oferece as condições necessárias para a sobrevivência e resistência das mulheres, que muitas vezes enfrentam condições adversas de vida e trabalho.

O capítulo também toca na questão da necessidade de educação feminista, que ensine às mulheres desde cedo a importância da solidariedade e da luta conjunta. Bell hooks destaca que a educação

feminista deve ser uma ferramenta de empoderamento, capaz de criar uma conscientização crítica nas mulheres sobre as opressões que enfrentam, ao mesmo tempo em que as prepara para a ação coletiva. A autora argumenta que a educação feminista deve ser vista como um processo de transformação pessoal e social, em que as mulheres aprendem não apenas a lutar pelos seus direitos, mas também a construir redes de apoio e solidariedade.

Em última análise, bell hooks propõe que a solidariedade feminista não seja apenas uma ideia abstrata, mas uma prática cotidiana que exige empenho e compromisso. Ela nos convida a refletir sobre como, de mãos dadas com nossas irmãs, podemos construir uma luta coletiva que seja capaz de transformar não apenas as nossas vidas, mas também as estruturas sociais que perpetuam as desigualdades de gênero e opressão.

PENSAMENTO FEMINISTA - AGORA NA SALA DE AULA

Em consonância ao capítulo anterior, bell hooks traz uma reflexão fundamental sobre como o pensamento feminista pode ser integrado ao ambiente escolar, com o objetivo de transformar a sala de aula em um espaço mais inclusivo, crítico e libertador. Para hooks, a educação não deve ser vista apenas como a transmissão de conteúdos acadêmicos, mas como um processo que deve englobar também a conscientização sobre as desigualdades de gênero, raça, classe e outras formas de opressão. Ela argumenta que a sala de aula é um espaço privilegiado para cultivar um pensamento crítico e engajado, capaz de questionar as normas sociais e promover a justiça social.

A autora destaca que a introdução do pensamento feminista na educação não é uma tarefa simples, pois requer uma mudança significativa nas abordagens pedagógicas tradicionais. A educação convencional, muitas vezes, reforça valores conservadores, silencia as vozes marginalizadas e ignora as questões de gênero de forma geral. Em contraste, a pedagogia feminista busca dar voz aos estudantes, especialmente às mulheres e outras minorias, oferecendo-lhes ferramentas para entender e questionar as estruturas de poder que moldam suas vidas.

Bell hooks enfatiza que o pensamento feminista na sala de aula não se resume apenas a ensinar sobre o feminismo ou a apresentar figuras femininas importantes. Em vez disso, ele envolve a criação de um ambiente educacional que valorize a diversidade, promova o respeito mútuo e desafie as hierarquias tradicionais de poder entre professores e alunos. Ela argumenta que os educadores devem ser conscientes de como as relações de poder se manifestam no espaço escolar e trabalhar ativamente para desconstruir essas relações, criando um ambiente onde todos os estudantes possam se sentir valorizados e empoderados.

Uma das questões centrais abordadas por hooks é a necessidade de se desconstruir a ideia de autoridade tradicional do professor. Em uma pedagogia feminista, o professor não deve ser visto como o detentor exclusivo do conhecimento, mas como alguém que facilita o processo de aprendizagem, criando condições para que os alunos possam desenvolver sua capacidade crítica e

sua autonomia. Para isso, é necessário que o educador se veja como parte de uma comunidade de aprendizagem, onde tanto os alunos quanto os professores têm algo a ensinar e aprender.

Além disso, bell hooks defende a importância de uma abordagem pedagógica que desafie os estereótipos de gênero e promova uma reflexão crítica sobre as expectativas sociais em relação aos papéis de homens e mulheres. A educação feminista deve questionar, por exemplo, as normas de comportamento impostas a meninos e meninas, desafiando as limitações que essas normas impõem ao desenvolvimento dos estudantes. Ela sugere que os educadores adotem práticas que incentivem os alunos a explorarem suas identidades de forma livre e sem restrições baseadas em preconceitos ou ideias preconcebidas.

O pensamento feminista na sala de aula também implica o reconhecimento da interseccionalidade, ou seja, a consideração das múltiplas identidades e experiências que cada aluno carrega consigo. Bell hooks defende que a educação feminista deve ser sensível às diferentes realidades sociais, econômicas e culturais dos estudantes, criando um espaço onde todos possam se ver representados e respeitados. A pedagogia feminista deve, portanto, ser inclusiva e não excludente, considerando as diferenças entre os alunos e promovendo uma abordagem pedagógica que respeite e celebre essas diversidades.

Ao propor o pensamento feminista na educação, bell hooks não se limita a um ideal teórico, mas oferece diretrizes práticas para os educadores. Ela sugere, por exemplo, a utilização de métodos de ensino que promovam a participação ativa dos alunos, o questionamento das normas estabelecidas e a criação de um ambiente colaborativo. A sala de aula deve ser um espaço onde o aprendizado é um processo coletivo, onde os estudantes podem se sentir à vontade para expressar suas opiniões e questionar as verdades dominantes.

Desta forma, bell hooks nos lembra que o objetivo do pensamento feminista na educação é promover uma transformação radical. Ao integrar as perspectivas feministas na sala de aula, buscamos não apenas desafiar as estruturas educacionais tradicionais, mas também contribuir para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. O pensamento feminista na educação é uma forma de resistência, que visa criar um futuro em que as desigualdades de gênero e outras formas de opressão sejam superadas, e onde todos os indivíduos tenham a oportunidade de se desenvolver plenamente, sem as limitações impostas por normas sociais repressivas.

ESTUDOS FEMINISTAS - ACADÊMICAS NEGRAS

Em *Estudos Feministas*, bell hooks explora a importância da contribuição das acadêmicas negras para o campo dos estudos feministas, destacando como essas mulheres, ao longo da história, desafiaram as correntes dominantes do pensamento feminista e trouxeram à tona questões cruciais sobre a interseção entre raça, classe e gênero. Para hooks, as vozes das mulheres negras têm sido, muitas vezes, marginalizadas tanto nos movimentos feministas brancos quanto nas discussões

acadêmicas mais amplas. No entanto, essas acadêmicas negras têm desempenhado um papel vital na construção de um feminismo mais inclusivo, plural e profundamente enraizado nas realidades concretas de suas vidas.

A autora faz uma análise crítica sobre como o feminismo, historicamente, foi desenvolvido e estruturado, muitas vezes ignorando as especificidades das experiências vividas por mulheres negras. Enquanto o feminismo branco focava nas questões de opressão relacionadas ao gênero, as acadêmicas negras buscaram expandir esse entendimento, incorporando a análise das desigualdades raciais e de classe social. Bell hooks destaca o trabalho de figuras pioneiras, como Audre Lorde, Angela Davis, Patricia Hill Collins e outras, que ajudaram a moldar um feminismo que, ao invés de ser homogêneo, se tornava multifacetado e sensível às diversas opressões que as mulheres enfrentam, especialmente aquelas que pertencem a grupos racializados e economicamente marginalizados.

Essas acadêmicas negras, segundo bell hooks, não apenas desafiaram as normas estabelecidas pelo feminismo branco, mas também trouxeram novas perspectivas sobre o que significa ser mulher em um mundo marcado pela discriminação racial, pela violência sistêmica e pela exclusão social. Elas propuseram um feminismo que não se limita às experiências das mulheres brancas da classe média, mas que abrange todas as mulheres, incluindo as que estão à margem da sociedade devido à sua cor de pele, classe social e outras características.

Bell hooks também reflete sobre o impacto do pensamento acadêmico das mulheres negras na transformação da própria academia. O feminismo negro não só influenciou a maneira como as questões de gênero são abordadas nos estudos acadêmicos, mas também questionou as estruturas e hierarquias da própria produção do conhecimento. Essas acadêmicas negras desafiaram a ideia de que o conhecimento acadêmico é neutro ou universal, propondo que o saber deve ser sempre contextualizado, e que as vozes e experiências das pessoas racializadas devem ocupar um lugar central na construção do conhecimento.

A autora aponta que a história das mulheres negras no campo dos estudos feministas é uma história de resistência e resiliência, e que o trabalho dessas acadêmicas foi fundamental para a criação de um feminismo que se preocupa não apenas com a libertação das mulheres, mas com a justiça social mais ampla. As acadêmicas negras, ao abordarem as múltiplas formas de opressão, ajudaram a estabelecer um feminismo que é, por sua natureza, interseccional. Esse feminismo não apenas se preocupa com as questões de gênero, mas também com a luta contra o racismo, a pobreza e outras formas de injustiça que afetam as mulheres em diferentes contextos.

Bell hooks também destaca como as acadêmicas negras, ao inserir suas experiências de vida e suas realidades no discurso feminista, proporcionaram uma nova abordagem sobre o feminismo. Ao focarem em suas experiências enquanto mulheres negras, elas questionaram as normas racistas e

classistas da sociedade e ajudaram a desafiar a ideia de que as questões das mulheres negras são secundárias em relação às questões das mulheres brancas. Ao fazerem isso, elas criaram uma visão mais complexa e mais justa sobre o feminismo, que respeita as diferenças e as particularidades de todas as mulheres.

Deste modo, bell hooks reforça a importância de reconhecer e apoiar o trabalho das acadêmicas negras dentro do campo dos estudos feministas, pois esse trabalho não apenas amplia os horizontes do feminismo, mas também abre espaço para uma maior compreensão sobre como as diversas formas de opressão se entrelaçam e se perpetuam. O feminismo negro, portanto, é visto por bell hooks como um caminho vital para a criação de um feminismo mais autêntico, mais inclusivo e mais capaz de promover a liberdade e a justiça para todas as mulheres.

Capítulo 13: Eros, erotismo, e o processo pedagógico

Em suas reflexões sobre o ensino, bell hooks explora um tema fundamental e muitas vezes negligenciado dentro da educação: a relação entre Eros, erotismo e o processo pedagógico. A autora propõe uma reflexão ousada sobre a importância da energia erótica no ambiente educacional, destacando que o erotismo – entendido como uma força vital, criativa e transformadora – pode ser uma poderosa ferramenta para a aprendizagem e para a criação de um ambiente de ensino mais autêntico e humanizador.

Para bell hooks, o conceito de erotismo vai além da sexualidade, sendo uma força que envolve a paixão, o prazer e a conexão profunda entre os indivíduos. Ela argumenta que, no contexto educacional, o erotismo não deve ser confundido com relações puramente sexuais, mas com uma energia vital que pode inspirar e transformar os processos de ensino e aprendizagem. A autora se apropria da ideia de que a verdadeira educação deve ser envolvente, apaixonada e energizante, e que o erotismo tem o poder de revitalizar e enriquecer as interações entre educadores e alunos.

Bell hooks começa o capítulo refletindo sobre o significado de Eros e erotismo, resignificando esses conceitos como uma forma de resistência à educação tradicional, fria e despersonalizada. Ela sugere que a educação, muitas vezes, perde a sua capacidade de envolver os estudantes de forma plena, transformando o aprendizado em um processo mecânico e desinteressante. Ao contrário disso, o erotismo pode trazer de volta a humanidade à educação, tornando a sala de aula um espaço de interação viva e de troca afetiva. Para hooks, o erotismo na educação está ligado à capacidade de despertar o prazer pelo conhecimento, a curiosidade e o engajamento ativo dos estudantes.

A autora afirma que o erotismo na educação também se relaciona com a ideia de reconhecimento mútuo e de conexão genuína. Quando o educador e o aluno se envolvem de forma profunda e autêntica, reconhecendo-se como seres humanos com experiências, emoções e desejos próprios, a sala de aula se torna um espaço de verdadeira troca. O erotismo, nesse sentido, não é algo que se limita à intimidade física, mas uma troca afetiva e intelectual que gera um processo de aprendizagem

mais significativo e profundo. hooks propõe que a educação seja entendida como uma prática de amor, em que a conexão emocional e intelectual entre educadores e alunos cria um ambiente de aprendizado mais rico e transformador.

Além disso, bell hooks enfatiza que a energia erótica pode ser um agente de resistência dentro do contexto pedagógico. Ela sugere que, ao colocar a paixão e o desejo no centro do ensino, os educadores podem desafiar as formas tradicionais de ensino, muitas vezes rígidas e desmotivadoras, e criar um ambiente que seja mais aberto à expressão de diferentes formas de saber e de aprender. A educação erótica, para hooks, é uma forma de subversão que coloca o prazer de aprender como um objetivo fundamental, questionando as estruturas de poder e controle presentes nas instituições educacionais.

No entanto, bell hooks também faz uma crítica à maneira como a educação formal muitas vezes reprime as expressões emocionais e afetivas. Ela observa que o sistema educacional frequentemente prioriza uma abordagem racional, desprovida de afetividade e de envolvimento emocional, o que pode resultar em um ambiente de aprendizagem desumanizado. A autora propõe que o erotismo, ao contrário, pode humanizar a educação, trazendo de volta a dimensão emocional e sensível ao processo de ensino e aprendizagem. Ao permitir que os sentimentos, as experiências e os desejos sejam reconhecidos e valorizados, a educação erótica abre espaço para que os alunos se conectem não apenas com o conteúdo, mas com sua própria humanidade.

Bell hooks também reflete sobre o papel do erotismo nas relações de poder dentro da sala de aula. Ela sugere que a dinâmica de poder entre educadores e alunos pode ser transformada quando o erotismo é incorporado ao processo pedagógico, pois ele se baseia em um princípio de igualdade e reciprocidade. Ao contrário das relações de poder tradicionais, que se sustentam na autoridade unilateral do educador, o erotismo permite uma troca mais igualitária, em que ambos os envolvidos se tornam participantes ativos do processo de aprendizagem. A energia erótica, assim, se torna um meio de democratizar as relações de ensino, tornando-as mais colaborativas e menos hierárquicas.

Para bell hooks, a prática pedagógica erótica não se limita a uma abordagem teórica, mas deve ser vivida e experimentada no cotidiano da sala de aula. Ela sugere que os educadores devem cultivar uma atitude apaixonada em relação ao ensino, buscando constantemente maneiras de tornar a aprendizagem um processo estimulante e envolvente. Isso significa não apenas ensinar com entusiasmo, mas também estar atento às necessidades e aos sentimentos dos alunos, criando um ambiente onde o prazer do aprendizado seja uma experiência compartilhada.

Por fim, bell hooks conclui que o erotismo, quando aplicado ao processo pedagógico, tem o potencial de transformar a educação em um espaço de prazer, resistência e crescimento humano. Ao reconhecer o poder da energia erótica, os educadores podem criar uma pedagogia que seja mais afetiva, mais engajante e mais significativa, contribuindo para a formação de indivíduos críticos,

criativos e comprometidos com a transformação social. A educação erótica, assim, se torna uma prática de liberdade e empoderamento, em que a aprendizagem se torna uma experiência profundamente humana e transformadora.

ÊXTASE - ENSINAR E APRENDER SEM LIMITES

No último capítulo de *Ensinando a transgredir*, bell hooks se aprofunda na ideia de êxtase como um estado de plenitude que pode ser alcançado tanto no ensino quanto na aprendizagem, e que transcende as limitações tradicionais da educação. A autora apresenta o êxtase não apenas como uma experiência sensorial, mas como um estado transformador que permite aos educadores e alunos se conectarem de forma profunda e sem barreiras, ampliando suas perspectivas e capacidades dentro do processo educacional.

Para hooks, o êxtase no contexto da educação não é uma experiência fugaz ou superficial, mas um estado de total envolvimento, de entrega à experiência de aprender e ensinar. Ela propõe que o ensino e a aprendizagem devem ser entendidos como práticas que têm o poder de transcender o mundano e o habitual, proporcionando momentos de grande intensidade emocional, intelectual e espiritual. Esses momentos de êxtase não são restritos a acontecimentos extraordinários, mas podem ser cultivados no cotidiano da sala de aula, quando o educador e os alunos se permitem se envolver verdadeiramente com o processo de aprendizagem.

Bell hooks descreve o êxtase como uma forma de libertação, uma ruptura com as limitações impostas pelas normas educacionais convencionais e pela estrutura de poder existente nas instituições de ensino. Ao permitir que a aprendizagem e o ensino sejam vivenciados de maneira intensa e sem restrições, o êxtase cria um espaço onde as fronteiras entre o saber e o aprender se desfazem, e onde todos os envolvidos no processo se tornam parceiros na busca por novos conhecimentos e por novas formas de pensar. Para ela, esse tipo de ensino não é apenas um ato de transmitir informações, mas de criar uma experiência vivencial e transformadora.

No entanto, hooks alerta para o fato de que o êxtase educacional não ocorre de forma automática. Ele exige um compromisso profundo tanto dos educadores quanto dos alunos, que devem estar dispostos a se engajar de maneira intensa e desafiadora com o processo de aprendizagem. A autora enfatiza que o êxtase na educação também depende da criação de um ambiente seguro e acolhedor, onde todos possam se expressar livremente, sem medo de julgamento ou de punição. Nesse espaço, a liberdade de pensamento e a exploração de novas ideias se tornam possíveis, permitindo que o ensino e a aprendizagem se tornem uma experiência de crescimento pessoal e coletivo.

Bell hooks também aborda a questão da criatividade como uma parte essencial do êxtase no ensino. A autora sugere que, para que o êxtase se manifeste, os educadores devem ser capazes de pensar e agir de forma criativa, desafiando as convenções educacionais e oferecendo aos alunos oportunidades para explorar novos caminhos de aprendizado. O êxtase, nesse sentido, está

profundamente ligado à inovação e à capacidade de pensar fora dos padrões estabelecidos. Ao abraçar a criatividade, o processo pedagógico se torna mais dinâmico e aberto, permitindo que os alunos se envolvam ativamente na construção do seu próprio conhecimento.

Além disso, bell hooks reconhece que o êxtase também está relacionado com a experiência emocional. Ela sugere que a educação não pode ser limitada ao domínio da razão, mas deve envolver também as emoções dos participantes. O ato de ensinar e aprender, quando vivido com intensidade emocional, torna-se mais profundo e significativo. A autora reflete que, quando os educadores se permitem ser vulneráveis e emocionalmente envolvidos com os alunos, essa conexão emocional pode facilitar o processo de aprendizado e criar um ambiente mais humano e acolhedor.

A ideia de êxtase também está vinculada à experiência de prazer e ao desejo de aprender. hooks sugere que, para alcançar esse estado de êxtase, é preciso cultivar um prazer genuíno pela aprendizagem, algo que é muitas vezes perdido no sistema educacional tradicional. O prazer, para ela, é uma força poderosa que pode transformar a educação, tornando-a uma experiência mais envolvente, motivadora e gratificante para todos os envolvidos. O êxtase educacional surge, assim, do encontro entre o prazer intelectual e a liberdade emocional, criando um processo de ensino e aprendizagem que é ao mesmo tempo prazeroso e libertador.

No capítulo, bell hooks também reflete sobre a importância da comunidade e do trabalho colaborativo para o êxtase educacional. Ela acredita que o aprendizado deve ser uma experiência compartilhada, em que educadores e alunos se tornam parceiros na busca por conhecimento. O êxtase, portanto, é também uma expressão de solidariedade e de compromisso coletivo com o processo educacional. Quando todos os membros da comunidade educacional se engajam de forma plena, o ensino e a aprendizagem se tornam uma experiência de cocriação, onde o conhecimento é construído de maneira colaborativa e horizontal.

Portanto, bell hooks conclui que o êxtase no ensino e na aprendizagem é um objetivo a ser perseguido por todos aqueles que buscam uma educação mais humana, transformadora e libertadora. Ela desafia os educadores a se permitirem vivenciar o êxtase como parte integral do processo pedagógico, a se conectarem profundamente com seus alunos e a criarem um ambiente de aprendizado onde o prazer, a criatividade e a liberdade sejam os motores do conhecimento. Ao fazer isso, a educação pode se tornar um espaço de transcendência, onde todos têm a oportunidade de alcançar seu potencial máximo, sem limites, em um processo de aprendizado contínuo e transformador.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste artigo, buscou-se aprofundar o estudo da obra *Ensinando a transgredir* de bell hooks, destacando suas contribuições para a prática pedagógica e a transformação do ambiente educacional. O problema de estudo, que envolveu a análise das propostas pedagógicas da autora e

sua aplicação nas dinâmicas de ensino e aprendizagem, foi amplamente contemplado. Durante a reflexão sobre os diferentes capítulos do livro, observamos a riqueza e a profundidade das ideias de bell hooks, que desafiam as concepções tradicionais de educação, propondo uma pedagogia radical, inclusiva e humanizadora.

A partir da leitura e análise dos capítulos, ficou evidente que a obra de bell hooks busca reimaginar a educação como um espaço de transformação, onde as relações de poder são repensadas, a diversidade é celebrada e a aprendizagem se torna um ato de resistência. A autora enfatiza a importância de um ensino que não seja apenas técnico ou conceitual, mas que também envolva afetividade, emoção e o prazer do aprendizado. A inclusão de temas como erotismo, solidariedade feminista, Eros e êxtase no contexto educacional revela um compromisso com a humanização da educação, ressignificando os processos pedagógicos como um caminho para o empoderamento e a liberdade.

Uma das principais descobertas deste estudo foi a ênfase de bell hooks na necessidade de quebrar as barreiras tradicionais que separam o ensino da vida cotidiana. Ela propõe uma pedagogia que seja, ao mesmo tempo, intelectual e emocional, engajando os estudantes de maneira profunda e autêntica. Essa abordagem sugere que a educação deve ser um espaço onde a experiência pessoal e a construção coletiva de conhecimento possam coexistir, criando um ambiente mais democrático e inclusivo. Em particular, as discussões sobre a importância do erotismo e do prazer no processo de aprendizagem nos convidam a repensar como o ensino pode ser vivenciado de maneira mais intensiva e apaixonada.

Além disso, o conceito de solidariedade feminista, tão presente na obra, reforça a ideia de que a educação deve ser um ato coletivo de transformação social. Ao promover a colaboração e o engajamento mútuo, bell hooks nos ensina que a aprendizagem deve ser uma prática de liberdade, na qual a troca de saberes e experiências seja valorizada. O papel das acadêmicas negras, como discutido nos capítulos, também coloca em evidência a importância de diversificar as vozes dentro do ambiente educacional, ampliando as perspectivas e possibilitando um ensino mais plural.

As contribuições da autora para a educação são, sem dúvida, profundas e inovadoras. Seu trabalho nos convoca a repensar a estrutura da sala de aula, a relação entre educador e educando, e, sobretudo, os valores que devem nortear o processo educativo. Em vez de uma educação hierárquica e padronizada, bell hooks propõe um modelo de ensino mais livre, aberto à experimentação e ao crescimento emocional e intelectual dos participantes.

Em síntese, *Ensinando a transgredir* oferece uma reflexão potente sobre o papel do educador e do educando na construção de uma educação mais justa, sensível e libertadora. As ideias apresentadas por bell hooks desafiam a educação convencional, abrindo novas possibilidades para a prática pedagógica, que se baseiam na afetividade, no engajamento e na solidariedade. Este estudo reafirma

a relevância da obra para os educadores que buscam uma pedagogia crítica e transformadora, voltada para a formação de cidadãos críticos, criativos e comprometidos com a transformação social. Ao incorporar essas ideias na prática pedagógica, é possível promover uma educação que vá além dos limites impostos pelas instituições e que se conecte de forma mais profunda com as necessidades e potencialidades dos alunos.

REFERÊNCIAS

HOOKS, bell. *Ensinando a transgredir: a educação como prática de liberdade*. 1. ed. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1999

INCLUSÃO TECNOLÓGICA NO ÂMBITO ESCOLAR E SEUS DESAFIOS

TECHNOLOGICAL INCLUSION IN SCHOOLS AND ITS CHALLENGES



ELAINE MENDES NUNES NEPOMUCENO

Graduação em Pedagogia pela Faculdade Universidade Anhanguera (2013); Especialista em Alfabetização e Letramento pela Faculdade Integrada Campos Salles (2020); Graduação em Letras pelo Centro Universitário FACVEST – UNIFACVEST (2021); Professora de Ensino Infantil e Fundamental I na EMEI Carlos Gomes.

RESUMO

A sociedade do século XXI está cada vez mais conectada. Em tempos de tecnologia digitais, novas demandas emergem. Trazer para a realidade escolar o uso das mais diversas tecnologias possibilita que o processo de ensino-aprendizagem seja mais dinâmico, democrático e significativo. Novos espaços para a construção do saber são criados, fomentando uma nova conexão do aluno com suas experiências no contexto escolar. A escola tem como papel fundamental acompanhar o movimento da evolução, deslocamentos, necessidades e linguagens da sociedade que à cerca. Para a elaboração do artigo foi feita uma investigação, análise, reflexão e estudo bibliográfico de fontes disponibilizadas em hiperlinks indicados/direcionados pelos docentes da disciplina cursada, possibilitando uma interação com conteúdo previamente selecionados com a finalidade de trazer informações significativas e qualitativas para o projeto acadêmico em ambiente virtual. Somado às pesquisas das referências bibliográficas mensuradas acima, foi feita uma exploração em outros websites de acordo com o tema proposto e correlacionado ao cenário educacional.

Palavras-chave: Educação; Tecnologia; Inclusão; Formação; Professores.

ABSTRACT

Twenty-first century society is increasingly connected. In times of digital technology, new demands are emerging. Bringing the use of the most diverse technologies into the school reality makes the teaching-learning process more dynamic, democratic and meaningful. New spaces for the

construction of knowledge are created, fostering a new connection between students and their experiences in the school context. The school's fundamental role is to keep pace with the evolution, shifts, needs and languages of the society that surrounds it. In order to write this article, I researched, analyzed, reflected on and studied the bibliography of sources made available through hyperlinks indicated/directed by the teachers of the subject I was studying, enabling interaction with previously selected content with the aim of providing significant and qualitative information for the academic project in a virtual environment. In addition to researching the bibliographical references mentioned above, other websites were explored in accordance with the proposed theme and correlated to the educational scenario.

Keywords: Education; Technology; Inclusion; Training; Teachers.

INTRODUÇÃO

Em tempos de tecnologia digitais, novas demandas emergem. Trazer para a realidade escolar o uso das mais diversas tecnologias possibilita que o processo de ensino-aprendizagem seja mais dinâmico, democrático e significativo. Novos espaços para a construção do saber são criados, fomentando uma nova conexão do aluno com suas experiências no contexto escolar. A escola tem como papel fundamental acompanhar o movimento da evolução, deslocamentos, necessidades e linguagens da sociedade que à cerca. O uso da internet potencializa e democratiza o acesso à informação, impulsionando a construção do conhecimento e otimizando o processo de aquisição de novos saberes.

As tecnologias ampliam as possibilidades de o professor ensinar e do aluno aprender. Verifica-se que quando utilizadas adequadamente, auxiliam no processo educacional.

LIBÂNEO (2007, p.309) afirma que: “o grande objetivo das escolas é a aprendizagem dos alunos, e a organização escolar necessária é a que leva a melhorar a qualidade dessa aprendizagem”.

Para as escolas e educadores, a necessidade criada pelo uso da TIC, é saber como aplicar todo o potencial existente no sistema educacional, especialmente nos seus componentes pedagógicos e processos de ensino e de aprendizagem.

Moran discute que, “ensinar com as novas mídias será uma revolução se mudarmos simultaneamente os paradigmas convencionais do ensino, que mantêm distantes professores e alunos. Caso contrário, conseguiremos dar um verniz de modernidade, sem mexer no essencial”. (MORAN, 2000, p. 63)

Para a elaboração desse artigo foi feita uma investigação, análise, reflexão e estudo bibliográfico de fontes disponibilizadas em hiperlinks e bibliografias de acordo com o tema. Somado às pesquisas das referências bibliográficas mensuradas acima, foi feita uma exploração em outros websites, artigos

de jornais, relatórios governamentais etc. de acordo com o tema proposto e correlacionado ao cenário educacional. Além das pesquisas bibliográficas, utiliza-se também uma análise de caso embasada na minha vivência como professora efetiva da educação infantil e ensino fundamental I da rede Municipal de São Paulo em tempos antes e durante a pandemia. Essa análise será feita mediante observação e relatos diretos do convívio com o grupo de docentes e gestores da Unidade Escolar a qual leciono, bem como do meu relato individual com relação aos discentes em suas diferentes realidades familiares, estruturais, econômica e cultural.

INCLUSÃO TECNOLÓGICA NO ÂMBITO ESCOLAR E SEUS DESAFIOS A TECNOLOGIA E SEUS DESAFIOS NO CONTEXTO ESCOLAR

Vivemos em uma sociedade em que as mudanças sociais, políticas e econômicas são cada vez mais velozes e significativas. O advento tecnológico acompanha as necessidades das sociedades em todo seu processo de desenvolvimento. A tecnologia tem como base otimizar, aprimorar e viabilizar a realidade do homem na sociedade. De acordo com Pereira (2018, p. 8) “Toda tecnologia é importante. Toda tecnologia gera uma nova tecnologia. Toda nova tecnologia é consequência das necessidades de uma nova sociedade.” Ou seja, as tecnologias são desenvolvidas para elas.

Partindo do pressuposto que assim como a tecnologia a sociedade não é estática, evidencia-se então que para cada sociedade vigente, para cada geração, novas necessidades tecnológicas surgem e são “recebidas” de diferentes formas pelas diversas gerações que compõem a sociedade.

É sabido que a tecnologia faz parte do mundo de pessoas das mais diversas idades. Diante desse contexto observa-se que para um indivíduo com mais de 30 anos (geração Y), a relação com a tecnologia difere da de um indivíduo da geração Alpha (nascidos a partir de 2010), por exemplo.

À vista disso, é fácil perceber que para que o uso das tecnologias em âmbitos escolares traz grandes desafios.

Como diz o poeta (Alves, 2007) “Para isso existem as escolas: não para ensinar as respostas, mas para ensinar as perguntas. As respostas nos ensinam a andar sobre terra firme. Mas as perguntas nos permitem andar pelo mar desconhecido.”

Com grandes desafios vêm grandes responsabilidades. O processo de aprendizagem, o rápido acesso às informações, o conhecimento em grande escala etc. requer reflexão sobre o papel das escolas diante desse contexto.

Dessa reflexão surgem inúmeras questões que trazem à tona quão desafiante torna-se para que uma instituição, em suas diversas esferas, adapte-se e transforme-se para acompanhar efetivamente e de maneira eficaz essas novas metodologias de ensino-aprendizagem.

Investir em máquinas e garantir uma sala ambiente para sua utilização não basta. Os desafios encontrados vão muito além.

São necessárias políticas educacionais que proporcionem ou reforcem a programas de formação continuada em tecnologia educacional e que estimulem os diferentes gestores e educadores a conhecerem os equipamentos disponíveis em suas unidades escolares e a utilizar, com propriedade, os tantos recursos tecnológicos necessários para a reconstrução de sua prática. (PEREIRA, 2018, tema 10. p.10).

Dessa forma, evidencia-se que todo um conjunto de novas práticas se tornam necessários para que a escola transforme sua prática pedagógica garantindo que propiciará um processo de ensino-aprendizagem colaborativo, atrativo e que auxilie na formação de alunos participativos, ativos, críticos e autônomos.

PROMOÇÃO DE ADEQUADA INFRAESTRUTURA TECNOLÓGICA NAS ESCOLAS PÚBLICAS

O acesso às TIC merece especial atenção no que se refere ao contexto educacional, uma vez que importantes desigualdades são engendradas em decorrência do baixo ou do inadequado investimento em infraestrutura tecnológica nas escolas públicas. Uma pesquisa realizada pelo CGI revelou que, segundo a opinião dos professores, o principal limitador do uso do computador e da internet nas escolas públicas ainda era a falta de infraestrutura. A média de 22 computadores por escola, sendo que, apenas 19 estão em funcionamento, era insignificante em face do excessivo número de alunos, o que dificultava o uso das TIC nas atividades pedagógicas do cotidiano (COMITÊ GESTOR DA INTERNET NO BRASIL, 2013a).

Um estudo realizado com professores da rede pública do município de Piracicaba, no estado de São Paulo, revelou que, embora a gestão pública tenha feito esforços no sentido de oferecer infraestrutura de computadores às escolas, muitas vezes os equipamentos nem eram retirados da caixa, ou não passavam por manutenção adequada para que fossem usados nas práticas pedagógicas (CUNHA; BIZELLI, 2016). Uma pesquisa realizada pelo Instituto da Unesco (UIS) sobre as TIC na educação dos países da América Latina e Caribe analisou o número médio de alunos por computador, o learner to computer ratio (LCR), e identificou que o Brasil possuía, em média, 25 alunos para um computador na educação primária e 19 na educação secundária. No Chile, essa proporção era de 8 e 9, respectivamente, enquanto no Uruguai cada aluno tinha seu próprio computador, pois foi o primeiro país a adotar o One Laptop per Child (WALLET, 2013).

O número de alunos por computador tem sido considerado um indicador do investimento governamental em programas de inclusão digital, contudo, infraestrutura em informática não necessariamente precisa começar pela distribuição de laptops às crianças. Os benefícios dos programas One Laptop per Child são relativos conforme sugerem algumas pesquisas. Wallet (2013) analisou um recente estudo realizado no Peru sobre o programa One Laptop per Child, e constatou que a referida pesquisa não foi conclusiva sobre o impacto positivo na aprendizagem das crianças. No Brasil, o Projeto Um Computador por Aluno (UCA) também tem sido alvo de questionamentos

sobre sua eficácia. A pesquisa de avaliação de impacto realizada por Lavinias e Veiga (2013) em seis municípios com implantação do projeto revelou baixo índice de aproveitamento, evidenciando graves problemas principalmente quanto à infraestrutura (por exemplo: falta de armários, de rede elétrica satisfatória e de conexão à internet), bem como deficiências na formação dos professores. Deste modo, o projeto não promoveu as mudanças esperadas no processo de ensino e de aprendizagem. Com resultados também insatisfatórios, vale destacar o Programa Nacional de Tecnologia Educacional (ProInfo), criado com o intuito de promover melhoria na educação por meio do uso de ferramentas tecnológicas. De acordo com Silva (2011), o programa não tem causado impacto na qualidade de ensino do país, pois questões de base – por exemplo, o investimento nos professores –, não têm sido enfrentadas pelo poder público.

Gautier e Vergner (2012) consideram que trocar os cadernos por computadores, ou o quadro negro pela lousa digital, por si só, não implica grande impacto na educação. Por outro lado, dispor de um computador em sala de aula com acesso permanente às enciclopédias virtuais produz efeitos pedagogicamente mais interessantes. Defendem que os dispositivos tecnológicos devem ser usados de maneira complementar e não substitutiva aos meios impressos. Além disso, reforçam a importância da formação cultural e tecnológica do professor. Com relação à infraestrutura, concluímos sobre a importância de se oferecer melhores recursos digitais em sala de aula, incluindo o acesso à internet por parte dos professores. Quanto ao fornecimento de laptops direto aos alunos, é essencial estudos que comprovem sua eficácia, principalmente considerando os problemas relativos à indução de hábitos de consumo promovida pela indústria audiovisual, conforme identificado por Duarte (2007) e Prioste (2016a). Por outro lado, é inegável a necessidade de se aumentar o número de computadores por alunos nas escolas públicas, viabilizando atividades pedagógicas relevantes à formação crítica e socialmente inclusiva.

CAPACITAÇÃO DOS PROFESSORES PARA O USO DAS TIC

O acesso das crianças e adolescentes ao computador e à internet está cada vez mais intensificado, mas será que o uso frequente lhes garante o desenvolvimento de competências digitais que ampliam seu universo de conhecimentos? Os estudos de Prioste (2016a) com adolescentes estudantes do último ano do ensino médio, de uma escola pública e de uma escola particular, revelou que o simples uso diário das TIC não garantia o desenvolvimento de habilidades que de fato pudessem ampliar o universo de conhecimentos e perspectivas futuras de empregabilidade e de participação social dos adolescentes provenientes de família de baixa renda, uma vez que imperava um condicionamento, por parte da indústria audiovisual, para que eles permanecessem em atividades repetitivas de diversão. Auvertlot et al. (2011) constatou que o desenvolvimento de habilidades em informática está bastante relacionado à condição profissional dos pais.

Os adolescentes tidos como multitarefas, com maior domínio em informática, são majoritariamente provenientes de um meio econômico e cultural privilegiado, permitindo-os o acúmulo

de competências e saberes. O mesmo não ocorre com os jovens de classes populares, que acabam usando as TIC de maneira restrita. Ao considerarmos a emergência de uma nova modalidade de aprendizagem por meio das mídias digitais, torna-se imprescindível o ensino das TIC nas escolas públicas, pois a maioria dessas crianças não terão oportunidades de desenvolver habilidades de informática com seus familiares ou rede de contatos próximos (PRIOSTE, 2016b). Além disso, é essencial que os educadores estejam familiarizados com os ambientes digitais que atraem as crianças e adolescentes, podendo conduzir esses interesses para finalidades pedagógicas.

No Brasil, o uso das tecnologias na educação também esbarra na formação docente e nas condições de trabalho do professor. Uma pesquisa realizada com docentes de escolas públicas brasileiras identificou que 49% consideravam o uso de TIC como muito importante nos espaços escolares, e 39%, como importante; porém, apenas 15% dos professores se sentiam preparados para adotar as TIC em suas práticas pedagógicas. Além da falta de capacitação, os professores destacavam a falta de condições de trabalho adequadas, de tempo para preparar aulas, tendo em vista que muitos docentes eram obrigados a acumularem cargos devido aos baixos salários recebidos (CUNHA; BIZELLI, 2016).

Um dos grandes entraves do projeto UCA foi a dificuldade na capacitação dos professores para o uso das tecnologias em sala de aula. A avaliação de Lavinias e Veiga (2013) constatou que, embora o projeto UCA tivesse oferecido capacitação presencial de 40 horas e atividades de ensino a distância aos professores, cerca de 70% dos participantes relataram dificuldades no uso do laptop. Após um ano de projeto, constatou-se subutilização dos equipamentos em sala de aula e problemas na implementação de uma pedagogia digital.

A capacitação dos professores para o uso das TIC, na visão de Raiça (2008), deve ser desenvolvida a partir do projeto político pedagógico da escola, integrando os recursos tecnológicos às práticas pedagógicas das diferentes disciplinas do currículo e não apenas um uso esporádico. Nesse sentido, o professor deve passar por diferentes letramentos digitais, compreendendo o funcionamento de diversos recursos para que possa, assim, incentivar seus alunos no uso ativo das tecnologias. Na perspectiva de Silva (2011), um dos principais motivos do fracasso das políticas públicas de inclusão digital no Brasil refere-se ao baixo investimento no professor, não somente no que tange à capacitação no uso das tecnologias, mas, sobretudo em melhores condições de trabalho, melhores salários e formação continuada. Portanto, para que ocorra uma efetiva apropriação das TIC nas práticas pedagógicas é necessário investir na melhoria da escola como um todo.

FORMAÇÃO DO PROFESSOR DO SÉCULO XXI

É compreensível que os profissionais de educação apresentem inseguranças diante às necessidades destes estudantes das mais novas gerações, ditos “nativos digitais”.

Dentre as políticas educacionais necessárias, a oferta de formação docente é essencial para qualificar esse processo de formação e aprendizagem dos discentes, garantindo que a metodologia utilizada pelo professor não esteja limitada ao uso instrucionista em sua prática:

Nessa perspectiva, o computador é alimentado pelo docente com uma série de informações e atividades específicas de um determinado conteúdo, todas disponibilizadas em forma de tutorial [...] com a instrução, o estudante, de forma passiva, aprende apenas o que está predestinado a ele, portanto, não tem espaço para novas buscas e nem possibilidade de construir seu próprio conhecimento. (PEREIRA, 2018, tema 11. p. 6).

Ou seja, ao utilizar-se dessa prática instrucional o professor não viabiliza meios para que o aluno possa construir, interagir, agir criticamente e efetivamente à cerca do que está sendo trabalhado, o professor neste caso mantém-se como “detentor do conhecimento” que “deposita” conteúdo para que seus alunos apenas recebam as informações passadas.

Práticas assim podem acontecer por diversos fatores. Um fator real é a falta de conhecimento e apropriação do professor com o recurso tecnológico, o que “limita” suas práticas devido ao não domínio da máquina; outro fator refere-se à falta de recursos físicos e até mesmo recursos humanos para formação destes profissionais. Por fim, existe também o fator econômico e cultural que algumas comunidades escolares apresentam à cerca do uso da tecnologia. Este cenário demonstra a importância do Letramento Digital.

É relevante pontuar que muitas são as definições e estudos sobre o conceito de letramento. Kleiman, por exemplo, considera-o como uma prática de leitura e escrita. No entanto, a autora afirma que essa prática não envolve necessariamente as atividades específicas de ler ou escrever. “Podemos definir hoje o letramento como um conjunto de práticas sociais que usam a escrita enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos. (KLEIMAN, 2008, p.19).”

No que se refere à letramento digital, o professor passa do reconhecimento da máquina para o uso dela, utilizando seus recursos para práticas do cotidiano, em seu benefício e para utilização de práticas pedagógicas que otimizem a aprendizagem dos seus alunos com diferentes recursos. Isto posto, o educador sai do papel de “transmissor de conhecimento” já fundamentado no presente artigo como prática instrucionista, e agora utiliza-se do método construcionista como afirma Valente (1993, p.12) “O computador não é mais o instrumento que ensina o aprendiz, mas a ferramenta com a qual o aluno desenvolve algo, e, portanto, a aprendizagem ocorre pelo fato de estar executando uma tarefa por meio do computador.”

Assim como salienta Moreira:

O letramento midiático na educação não altera somente a relação do estudante com o ensino e a aprendizagem, mas também, modifica o papel do professor que antes tinha como função exclusiva transmitir aos alunos o fluxo de conhecimentos contidos em livros. No entanto, na era da informatização, o papel do docente se direciona não apenas à compreensão e disseminação desses assuntos, mas também, aos novos temas e conhecimentos contextualizados, com os

quais os alunos se deparam em meio a tantas possibilidades proporcionadas pela hipermídia (MOREIRA, 2012, p.5)

As mídias integradas em sala de aula passam a exercer um papel importante no trabalho dos educadores, se tornando um novo desafio, que podem ou não produzir os resultados esperados.

Pereira (2008), sobre as Tecnologias de Informação e Comunicação, aponta: “Toda proposta que investe na introdução das TICs na escola só pode dar certo passando pelas mãos dos professores. O que transforma tecnologia em aprendizagem, não é a máquina, o programa eletrônico, o software, mas o professor, em especial em sua condição socrática.”

Atrelado a esse contexto fica evidente quão urgente é a formação de professores para que sejam repertoriados, dominem e utilizem com eficácia as diversas tecnologias.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste artigo foi possível observar que se tornou fundamental a utilização da tecnologia na educação, bem como a existência de políticas educacionais que viabilizem meios para que essa nova relação de ensino-aprendizagem seja eficaz.

Com uma grande gama de recursos tecnológicos disponíveis para a sociedade, salienta-se a importância de utilizá-los de maneira consciente e de forma didática.

O professor deverá ter propriedade para agir como mediador desse processo de ensino-aprendizagem, possibilitando que todas as habilidades e competências necessárias estejam sendo trabalhadas com estratégias que tornem possível a eficácia do aluno no processo de aquisição de conhecimento através das novas tecnologias da educação.

REFERÊNCIAS

ALVES, Rubens. **Coletânea de textos desse grande educador**. 2007. Disponível em: <https://rubemalves.wordpress.com/?s=Pensar>. Acesso 11 set. 2022.

COMITÊ GESTOR DA INTERNET NO BRASIL. **TIC Educação 2012: pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação nas escolas brasileiras**. São Paulo: CGI, 2013a.

CUNHA, M. D.; BIZELLI, J. L. **Caminhos para TIC em sala de aula sob a perspectiva dos professores**. Revista on line de Políticas e Gestão Educacional, Araraquara, v. 20. n. 2, p. 282-300, 2016.

DUARTE, R. **Teoria crítica da indústria cultural**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2007.

GAUTIER, J. & VERGNE. **Quelle école pour la «société de la connaissance**. In KAMBOUCHNER, D. et al. **L'école, le numérique et la société qui vient**. Paris: Mille et une nuits, 2012. p. 95-131.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Editora Cortez, 1994.

KLEIMAN, Ângela. **Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola**. Campinas, SP. Mercado de Letras, 1995.

LAVINAS, L; VEIGA, A. **Desafios do modelo brasileiro de inclusão digital pela escola**. Cadernos de Pesquisa. São Paulo, vol. 43, n. 49, p. 542-569, 2013.

MORAN, José Manuel et al. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 6. ed. Campinas: Papirus, 2000.

MOREIRA, Carla. **Letramento digital: do conceito à prática**. Disponível em: http://www.ileel.ufu.br/anaisdosielp/wp-content/uploads/2014/06/volume_2_artigo_051.pdf. Acesso 11 set. 2022.

PEREIRA, Bernadete Terezinha. **O uso das tecnologias da informação e comunicação na prática pedagógica da escola**. Paraná: UFPR, 2009.

PRIOSTE, C. **O adolescente e a internet: laços e embaraços no mundo virtual**. São Paulo: Edusp, 2016.

SILVA, A. C. **Educação e tecnologia: entre o discurso e a prática. Ensaio: Avaliação de Políticas Públicas em Educação**. Rio de Janeiro, v. 19, n. 72, p. 527-554, jul./set., 2011.

WALLET, P. **Tecnologias da informação e comunicação (TIC) na América Latina e Caribe**. In: COMITÊ GESTOR DA INTERNET NO BRASIL. **TIC Educação 2012: pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação nas escolas brasileiras**. São Paulo: CGI, 2013, p. 113-122.

VALENTE, José Armando. **Diferentes usos do computador na educação. Computadores e conhecimento: repensando a educação**. Introdução crítica. 1º ed. São Paulo. Editora Campinas, 1993

CONSCIÊNCIA NEGRA CONSTRUÇÃO COLETIVA BLACK CONSCIOUSNESS COLLECTIVE CONSTRUCTION



ELIANE AMBROSIO DE OLIVEIRA

Graduação em Educação Artística pela Faculdade Marcelo Tupinambá/1994; Especialista em Gestão do Currículo pela Universidade de São Paulo.(2012); Professora de Ensino Fundamental II -Arte - na EMEF Castro Alves; Professor de educação básica Peb II - ARTE na EE. Prof. Hélios Heber Lino

RESUMO

O presente artigo foi desenvolvido partindo de experiências vividas no desenvolvimento de um projeto intitulado Consciência Negra - Construção Coletiva, após uma atividade proposta na disciplina de geografia na Escola Estadual Professor Hélios Heber Lino explorando o continente africano, propusemos um diálogo junto aos docentes da unidade para compartilhamento da atividade e para escuta da equipe sobre a possibilidade de estender tal atividade para disciplinas afins da área de ciências humanas. Ao ouvir os presentes uma ação pequena tornou-se um projeto onde a coordenação pedagógica sob a minha liderança, despertou nos presentes o interesse e demonstrou através da utilização do currículo proposto para cada disciplina onde cada uma delas poderia contribuir para que aprendizagem dos estudantes fosse alcançada integralmente, atingindo todas as áreas do conhecimento. O projeto cresceu e desde então era o mais aguardado durante todo o ano para que sua culminância acontecesse na semana no dia vinte de novembro, conseguimos o engajamento de toda comunidade escolar e até de ex-alunos que sempre retornavam para auxiliar os estudantes do ano letivo vigente. Foram oito anos e dez meses na coordenação pedagógica e este projeto foi um legado que se perpetua na unidade ano a ano.

Palavras-chave: Consciência; Educação; Racismo; Desigualdade; Resistência; Trabalho Coletivo

ABSTRACT

This article was developed based on experiences from the development of a project entitled Black Consciousness - Collective Construction. After an activity proposed in the subject of geography at the Professor Hélios Heber Lino State School exploring the African continent, we proposed a dialog with the unit's teachers to share the activity and listen to the team about the possibility of extending this activity to related subjects in the humanities. Listening to those present, a small action became a project in which the pedagogical coordinator, under my leadership, aroused interest among those present and demonstrated, through the use of the curriculum proposed for each subject, where each of them could contribute to the students' learning being fully achieved, reaching all areas of knowledge. The project grew and since then it has been the most eagerly awaited project throughout the year, with its culmination taking place during the week of November 20. We were able to engage the entire school community and even former students who always returned to help the students of the current school year. It has been eight years and ten months of pedagogical coordination and this project has been a legacy that is perpetuated in the unit year after year.

Keywords: Consciousness; Education; Racism; Inequality; Resistance; Collective Work

INTRODUÇÃO

Consciência negra é um termo que passa a fazer parte dos estudos em nossa escola partindo da obrigatoriedade dos estudos sobre história e cultura afro-brasileira e africana expresso na Lei nº 10.639/03, de 9 de janeiro de 2003. O conceito é celebrado no Brasil no dia 20 de novembro, momento que marcou nossa história com a suposta morte de Zumbi dos Palmares. Desde 2003 a data foi incluída nos calendários escolares, de forma que fortaleceu os debates sobre a importância do resgate e valorização da história e a cultura afro-brasileira (GONZALEZ, 1988; MUNANGA, 2005). Entendemos que a consciência negra ultrapassa o caráter comemorativo de uma data e vem de encontro aos enfrentamentos ao racismo estrutural, recreativo, ambiental e institucional. Políticas afirmativas que atuam como "quilombos contemporâneos", espaços de resistência e garantia dos direitos humanos, especialmente no reconhecimento das contribuições africanas para a construção do Brasil (SILVA, 2004).

Em nossa comunidade escolar, a promoção de uma educação antirracista se tornou um instrumento essencial na luta contra o racismo. Através dessa abordagem, não buscamos apenas combater a discriminação racial, mas também promover a igualdade de oportunidades e a desconstrução do que Sueli Carneiro (2005) denomina "arrogância branca".

Nesse contexto, a Escola Helios Heber Lino tem se destacado como exemplo de engajamento na promoção da consciência negra e da educação antirracista. Desde 2008, passamos a desenvolver atividades ao longo do ano letivo, culminando em ações específicas durante a Semana da Consciência Negra, no mês de novembro. Essas ações são resultado de estudos contínuos e práticas pedagógicas voltadas à valorização da história e cultura afro-brasileira, contribuindo para uma educação transformadora que beneficia toda a comunidade escolar.

ESTRATÉGIAS DESENVOLVIDAS

Entre os anos de 2008 e 2016, na função de professor coordenador pedagógico da EE. Professor Hélios Heber Lino, foram muitas as propostas de projetos a serem desenvolvidas pela equipe docente. Uma delas em especial tornou-se cultural na unidade e marcou minha história na coordenação pedagógica e consecutivamente impactou positivamente a equipe escolar, estudantes e comunidade. Partindo de uma solicitação de uma professora de geografia, que necessitava de apoio para desencadear uma atividade na semana da Consciência Negra, reunimos a equipe docente para o compartilhamento da ideia da mesma e para o registro de sugestões de todos que quisessem participar. Foi um momento muito rico e de uma atividade acabamos escrevendo um projeto; a princípio de um dia de atividades diferenciadas pautadas no tema. Engajados já no primeiro ano de desenvolvimento, 2008, a experiência foi um sucesso e depois disso nunca mais parou. Percebemos então que havia se tornado uma cultura da nossa escola, desenvolver anualmente o projeto e a cada ano crescendo em impacto e somando com novas diretrizes. Desta forma nomeamos o mesmo de Consciência Negra - Construção Coletiva, que a partir do ano de 2009 tomamos frente coordenando, implementando novas estratégias e incluindo a cada ano mais participantes, despertando habilidades outrora escondidas nos docentes dos quais estavam sobre minha coordenação, julgo como Construção coletiva pois este projeto não teria sido tão bem-sucedido se não fosse desenvolvido contando com muitas mãos.

Durante os reuniões, que eram nomeadas de Horário de Trabalho Coletivo, era o momento da formação contínua dos docentes e nelas eram discutidos e analisados os documentos oficiais como as Diretrizes Nacionais para Educação das Relações Étnico Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro Brasileira e Africana, Resolução n.1, de 17 de junho de 2004 e partindo do cumprimento da Lei n. 10639 de 9 de Janeiro de 2003, textos que trouxessem repertório pedagógico e até mesmo algumas explanações da coordenação pedagógica e também de alguns professores, numa proposta de um trabalho coletivo voltado ao tema que visava refletir num modelo de sociedade justa e igualitária.

Acreditamos na importância do resgate da identidade negra e sabemos o quanto é difícil, na medida em que essa cultura foi massacrada e reduzida, transformando-a numa distorção da cultura africana original. Por este motivo incluímos na proposta pedagógica de nossa escola paralelo ao currículo

oficial, Base Nacional Comum e todos os documentos cuja lei está embasada contempla o conteúdo de história da cultura Afrobrasileira e africana como um tema que foi trabalhado ligando as áreas do conhecimento num trabalho interdisciplinar, que ocorreria dentro de uma semana inteira no mês de novembro.

Percebemos que no primeiro ano um dia de atividade não esgotou todo o potencial que o projeto nos trazia e então nos anos subsequentes ampliamos para uma semana de trabalhos e por estes motivos reestruturamos o formato do projeto no ano seguinte.

Sugerimos aos docentes uma diversidade de estratégias que contribuíssem com as discussões e formação contínua dos estudantes, durante o ano letivo, algumas sugestões foram encaminhadas aos mesmos no seguinte formato:

- Linguagens e Códigos
 - Pesquisas sobre manifestações culturais, estudando em conjunto sobre a importância que elas representam;
 - Confecção de máscaras africanas, utilizando moldes de gesso, argila, tintas e adereços diversos;
 - Danças folclóricas e culturais;

Culminância: encenações, apresentações de danças afro; Desfile - Beleza Negra

- Ciências humanas
 - Pesquisas;
 - Mapeamento das regiões do país com maior incidência de preconceito e racismo;
 - Abordagem Histórica;
 - Vídeos e curta metragens - O Povo Brasileiro - Darcy Ribeiro, Vista minha pele, quanto vale ou é por kilo, Amistad, O Xadrez das cores, entre outros;

Culminância: Mural intitulado - Consciência Negra - Construção Coletiva

- Ciências da Natureza e Matemática
 - Pesquisas sobre a situação atual do país no que diz respeito a questão racial;
 - Dados estatísticos sobre população, saúde, emprego etc.;
 - Textos diversos buscando uma análise interpretativa deles;
 - Transformação dos dados pesquisados em gráficos, tabelas para exposição e análise da comunidade escolar;
 - Jogos de raciocínio lógico e originários do continente africano

Ainda em reuniões que precederam a culminância do projeto, decidimos aulas conjuntas em salas temáticas preparadas pelos docentes para subsidiar o fechamento do projeto que viria na sequência com as oficinas. Na primeira aula do período, era antecipado o intervalo enquanto as salas eram

organizadas pelos professores, nas três aulas seguintes os estudantes eram divididos em grupos, para participarem das aulas temáticas e a última aula separada para avaliação e planejamento.

As oficinas temáticas deveriam ser propostas de forma que despertassem o interesse e o protagonismo dos estudantes. Desta forma foram elencadas quinze oficinas, das quais podemos citar: historiografia, fotografia, máscaras africanas, desenhos de personalidades negras importantes, linguagem, capoeira, desfile afro, dança afro, poesias, música, bonecas, culinária, religião de matriz africana e teatro. Elas foram divulgadas com antecedência aos estudantes do ensino médio - período noturno, para que eles fizessem sua inscrição e o número era limitado a 35 estudantes.

Durante o período de inscrições eram realizadas também a organização das oficinas onde os professores recebiam da coordenadora um formulário para detalhar o formato da oficina, informando os objetivos propostos, os materiais que seriam utilizados e como seria feita a avaliação ao final do projeto. De posse dos registros entregues pelos docentes, os materiais eram solicitados junto a direção da unidade para compra e separação deles.

Iniciada a semana da qual nomeamos de Semana da Consciência Negra HHL, os estudantes dirigiam-se às salas de aula onde os docentes em duplas já estavam com a sala preparada com todos os materiais necessários para receber os alunos e iniciar a oficina. Com o suporte da coordenadora os estudantes retardatários que não haviam se inscrito eram encaixados nas salas que ainda não tivessem a lotação máxima alcançada.

A adesão dos estudantes foi muito grande, com muito entusiasmo a princípio como participantes e no decorrer dos anos passaram a ser os protagonistas. Os papéis inverteram-se intencionalmente, estudantes encabeçavam as oficinas e os docentes ficavam no suporte. Percebemos a aprovação do projeto quando ao final do ano, estudantes que encerravam o ensino médio pediam para serem avisados em outras edições do projeto, bem como para participarem ativamente.

Isto ocorreu por muitos anos, ex-alunos voltando para nos auxiliarem na organização e no desenvolvimento das oficinas. Contamos por mais de uma vez com ex-alunos, que voltaram para escola para participar do projeto, como responsáveis das coreografias de danças afrobrasileiras e na organização do desfile Beleza negra; nestas duas oficinas especificamente, os alunos eram os protagonistas e os professores os apoiadores.

SUBSÍDIO TEÓRICO

Como forma de repertoriar os docentes e estudantes escolhemos algumas obras para leitura conjunta nos Horários de Trabalho Coletivo. A coleção Cadernos Negros foi uma das mais utilizadas e ganhou o coração dos estudantes. Percebendo o interesse nos textos e poesias desta coleção entramos em

contato com uma das autoras Esmeralda Ribeiro para um bate papo com nossos estudantes o que no final se tornou um SARAU.

Reunidos na sala de multimídia da escola, organizados em círculo, foram disponibilizados os exemplares da coleção para que as leituras fossem feitas pelos estudantes e concomitantemente a cada leitura uma conversa sobre a produção com a própria autora presente. Foi um momento muito rico, conhecer a autora e interagir com ela e com sua obra.

Uma obra que será incluída nas próximas edições do evento na Escola Helios Heber Lino é a leitura e conhecimento do livro “Cultura negra e educação étnico-racial: contribuições da literatura afro-latino-americana” porque permitirá à comunidade interna e externa da escola vivenciar mediante a leitura que existem outros autores fora do Brasil com a mesma temática de reconhecimento e luta da diáspora africana nos países da América-Latina. É um ponto relevante dado que a diáspora chegou em diversos países e a luta de 221 escritores e escritoras presentes no livro (ECHEVERRY, MARQUES, 2025).

A CULMINÂNCIA

Como encerramento de todo trabalho desenvolvido na semana, o último dia era aberto aos familiares que prestigiaram maciçamente o evento. Nas dependências da unidade eram montadas exposições dos trabalhos realizados, bem como salas interativas, onde os familiares podiam interagir com os estudantes realizando algumas atividades propostas. O pátio da escola foi utilizado como local para as apresentações de dança, teatro, desfile e a degustação de alguns quitutes preparados pelos estudantes como, canjica, cocada e arroz doce. Na Figura 1 apresentam-se as imagens do trabalho desenvolvido ao longo da execução do projeto, evidenciando as atividades com os alunos e sua participação em um processo de letramento racial.

IMAGENS FONTE: Arquivo pessoal



IMAGENS FONTE: Arquivo pessoal



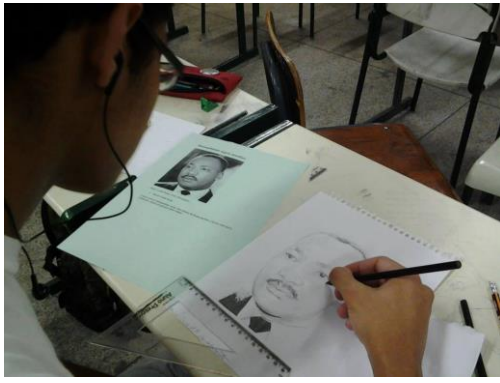




Figura 1. Atividades realizadas na Escola ao longo do projeto

Fonte: Arquivo pessoal

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O projeto iniciado através de uma atividade sobre as regiões do Continente Africano se tornou a menina dos olhos entre todos os projetos desenvolvidos na unidade. Ganhou o coração dos docentes que ano a ano executam incluindo novos docentes, novos estudantes, ex-alunos que procuram os professores através das redes sociais perguntando e se colocando à disposição para participar e atualmente até mesmos funcionários que se envolvem desde a organização até a sua culminância. Realmente tornou-se cultural. E é com muita alegria que fechamos um ciclo deixando este legado lindo que nos traz a importância de não perder de vista nossa identidade como povo afrobrasileiro e nossa cultura tão rica e linda trazida ao longo dos anos por este povo que foi tão injustiçado neste país. Cabe-nos não deixar história, memória e cultura cair no esquecimento.

REFERÊNCIAS

CARNEIRO, Sueli. A construção do outro como não-ser como fundamento do ser. São Paulo: PUC-SP, 2005.

GONZALEZ, Lélia. Por um feminismo afro-latino-americano. São Paulo: Zahar, 1988.

MUNANGA, Kabengele. Rediscutindo a mestiçagem no Brasil. Petrópolis: Vozes, 2005.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Educação das relações étnico-raciais no Brasil: Entre conquistas e desafios. Brasília: MEC, 2004.

Secretaria de Segurança Pública de Santa Catarina. Relatório de Segurança Pública 2020-2021. Florianópolis, 2021.

BRASIL. Ministério da Igualdade Racial. Informe sobre o Censo Demográfico 2022. Secretaria de Gestão do Sistema Nacional de Promoção da Igualdade Racial. Diretoria de Avaliação, Monitoramento e Gestão da Informação. Disponível em: <https://www.gov.br/igualdaderacial/pt-br/composicao/secretaria-de-gestao-do-sistema-nacional-de-promocao-da-igualdade-racial/diretoria-de-avaliacao-monitoramento-e-gestao-da-informacao/informativos/Informe-edicao-censo-demografico2022.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2025.

BRASIL. Ministério da Igualdade Racial. Informe: edição especial sobre o Censo Demográfico 2022. Secretaria de Gestão do Sistema Nacional de Promoção da Igualdade Racial. Diretoria de Avaliação, Monitoramento e Gestão da Informação. Disponível em: <https://www.gov.br/igualdaderacial/pt-br/composicao/secretaria-de-gestao-do-sistema-nacional-de-promocao-da-igualdade-racial/diretoria-de-avaliacao-monitoramento-e-gestao-da-informacao/informativos/Informe-edicao-censo-demografico2022.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/acervo-linha-editorial/publicacoes-diversas/temas-interdisciplinares/diretrizes-curriculares-nacionais-para-a-educacao-das-relacoes-etnico-raciais-e-para-o-ensino-de-historia-e-cultura-afro-brasileira-e-africana>. Acesso em: 10 jan. 2025.

ECHEVERRY, S.M.V e MARQUES, A. Cultura negra e educação étnico-racial: contribuições da literatura afro-latino-americana. 2025. Disponível em: <http://escritoresafrolatinos.com.br> Acesso 14 jan. 2025.

RELAÇÃO PROFESSOR ALUNO: UMA PERSPECTIVA DA AFETIVIDADE NO ENSINO PÚBLICO



TEACHER-STUDENT RELATIONSHIP: A PERSPECTIVE ON AFFECTIVITY IN PUBLIC EDUCATION

ELIANE SILVA

Graduação em História pela Faculdades Integradas de Ribeirão Pires (2013) e em Pedagogia pelo Centro Universitário FIEO (2019); Especialista em Cultura Africana pela Faculdade Campos Elíseos (2016); Professora de Ensino Infantil e Fundamental I – na EMEF Vinte e Cinco de Janeiro, Professor de Ensino Fundamental II – História – na EE Professor Olavo Leonel Ferreira.

RESUMO

Considera-se a relação professor-aluno de extrema importância no processo de ensino-aprendizagem, pois o professor pode exercer grande influência sobre seus alunos. Sendo assim, esta relação poderá ser gratificante, se contribuir com o crescimento pessoal e o amadurecimento emocional do educando, levando-o a descobrir seus interesses e aptidões; ou frustrante e negativa, se o inibir e o desmotivar, com influência direta em sua aprendizagem.

Palavras-chave: Afetividade; Relação Professor-Aluno; Processo de Ensino e Aprendizagem.

ABSTRACT

The teacher-student relationship is considered to be extremely important in the teaching-learning process, as teachers can exert a great influence on their students. Therefore, this relationship can be rewarding if it contributes to the personal growth and emotional maturity of the student, leading them to discover their interests and aptitudes; or frustrating and negative if it inhibits and demotivates them, with a direct influence on their learning.

Keywords: Affectivity; Teacher-student relationship; Teaching and learning process.

INTRODUÇÃO

É perceptível que o ambiente escolar é um espaço de relações. Relação entre professor-aluno, aluno-aluno, entre todos que dividem e interagem neste local. Logo, é o lugar propício para que a afetividade seja estudada, desenvolvida na troca de experiências. Todos que ali estão possuem vivências, e, é através delas que se constitui o aprendizado. Um ambiente em que essa interação não ocorre, se torna um local sem humanidade.

Como prática estritamente humana jamais pude entender a educação como experiência fria, sem alma, em que os sentimentos e as emoções, os desejos, os sonhos, devessem ser reprimidos por uma espécie de ditadura racionalista. (FREIRE, 1996, p.146)

Para que o professor tenha um desempenho satisfatório é necessário que haja uma reflexão no sentido de mudança.

Reconhecer a afetividade como item essencial para a efetivação do processo de ensino e aprendizagem, levando os envolvidos a repensarem suas atitudes nas instituições de ensino público. Penso que, interpretar os estudos sobre a afetividade e sua colaboração para o processo educativo, analisar os pontos positivos e negativos no ambiente escolar, do ponto de vista afetivo e descrever a importância que a afetividade agrega no dia a dia daquele que ensina e daquele que aprende, compreendendo a troca de saberes sejam pontos importantes a serem discutidos.

É sabido que o professor exerce grande influência na vida de seus alunos, e isso, pode ser visto como algo positivo ou negativo. Através de estudos, em vasta bibliografia, percebe-se que a afetividade é uma mola propulsora no ato de ensinar e aprender. Cabe aos profissionais direcionarem essa relação para o âmbito afirmativo, transformando o momento da troca de saberes em algo significativo para o discente.

O professor não sai da universidade totalmente pronto, acabado. Há que se moldar de acordo com as realidades que se deparam ao longo de sua vida profissional. Entender que o professor não é um mero transmissor do saber, e sim, um mediador, um estudioso, um observador do meio, e, portanto, em constante mutação.

Na contemporaneidade não cabe mais ser um professor que “dá aula”. É preciso conhecer a comunidade em que a escola está inserida, observar o comportamento dos alunos, escutar as histórias de vida existente naquele ambiente, analisar cada sujeito como único. O ensino pretende ser humanizado, pois só assim a troca de experiências se torna significativa.

Por isso, o tema afetividade deve continuar permeando a academia, as instituições, os debates, os planejamentos. A mudança que a atualidade nossa apresenta não é para ser apenas contemplada, e sim, esmiuçada, estudada e redesenhada de acordo com as necessidades dos grupos envolvidos.

Quando o afeto nos toca e nos faz tocar outras almas, o trabalho de ensinar e a tarefa de aprender, se tornam mais simples, mais amenas, mais produtivas, mais positivas. E é esse o sentido de ser educador. Tocar a alma e transformar realidades.

[...]o diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de ideias a serem consumidas pelos permutantes. (FREIRE, 2005, p.91)

Dessa forma, fica clara a relevância do trabalho apresentado. Do ponto de vista acadêmico, têm-se uma continuidade de abordagens já apresentadas por outros estudiosos, mas sempre incisiva e necessária. Dentro do âmbito social, pode-se afirmar que há mudanças positivas no processo de ensino e aprendizagem, e dessa forma, o ambiente escolar se torna prazeroso, e esse bem-estar acompanha os envolvidos em seus respectivos redutos de lazer, família etc.

UMA VISÃO HISTÓRICA SOBRE A EDUCAÇÃO NO BRASIL E O PAPEL DO PROFESSOR

Estudar a história da educação no Brasil é algo que nos faz entender os contrastes tão marcantes na nossa sociedade. Entender como se caminhou até chegarmos no século XXI, dentro de uma educação feita para poucos é fundamental para que se compreenda as rachaduras sociais. Mudanças necessárias tão arduamente conquistadas e permanências tão concretas e difíceis de romper, mas imprescindíveis de se remodelar.

Da longa hegemonia jesuítica de 210 anos, no período colonial, até o final do século XX, a educação escolar brasileira significou, a um só tempo, tanto a exclusão das classes populares como formação intelectual das elites econômicas que secularmente governam o Brasil. (FERREIRA JR, 2010, p.14)

A educação escolar no Brasil, se inicia quando da chegada dos portugueses, no século XVI. Os jesuítas vieram com a missão de catequizar os indígenas. Houve resistência com os adultos, e dessa forma, as crianças ameríndias tiveram contato com a educação que consistia em mudar os hábitos culturais dos chamados “brasis”, pois eram contrários às práticas cristãs. Foi uma educação elaborada nas línguas tupi e portuguesa. Formaram-se as casas de bê-á-bá, onde veiculavam “a concepção de mundo da chamada civilização ocidental cristã por meio da violência simbólica contra os elementos estruturais da cultura ameríndia”. (FERREIRA JR, 2010, p.21)

Percebe-se que a educação é marcada pela dominação jesuítica, e que, com o passar do tempo, foi destinada exclusivamente aos filhos dos colonos, uma vez que os indígenas foram sendo extintos ou segregados. Negros e brancos pobres estavam excluídos da educação. É importante lembrar que o método utilizado era a memorização, mistura de elementos culturais ameríndios (músicas e danças), permitidos pela igreja católica e cultura ocidental cristã, ou seja, “a chamada pedagogia brasílica flexibilizou no que foi possível, a dogmática religiosa que emanava da contrarreforma católica”. FERREIRA JR, 2010, p.25)

Com as reformas pombalinas de 1759, as alterações não foram tão grandes. No lugar dos colégios jesuíticos surgem as aulas régias que só serão viabilizadas após 13 anos. Isto significa que, houve uma lacuna nesse período dentro da educação brasileira. Os fatores deste vácuo estão ligados

a economia portuguesa, pois apenas em 1792 é instituído pela Coroa portuguesa, o subsídio literário, ou seja, o financiamento.

Cabe lembrar que Pombal não propôs formação para professores, e dessa forma, com a expulsão dos jesuítas, quem ministrava as aulas, eram os antigos alunos dos jesuítas. Há aqui portanto, a permanência do sistema de ensino elaborado pela Companhia de Jesus.

Em resumo, as reformas pombalinas se construíram em descontinuidade sem ruptura no âmbito da história da educação colonial. Descontinuidade porque pôs fim ao sistema de ensino montado pela Companhia de Jesus desde a segunda metade do século XVI; sem ruptura porque não mudou em nada a essência da educação que era ministrada no interior dos colégios jesuíticos. FERREIRA JR, 2010, p.14)

O século XIX não traz grandes transformações, uma vez que a educação, até o momento se destinava a elite agrária, ou seja, a minoria da população e nesse período, continua sendo privilégios de poucos.

Após a independência do Brasil, com o Ato Adicional de 1834, a educação primária passa a ser financiada pelas províncias e a política educacional pedagógica era mantida pelo governo central. O que é lamentável, é que muitas províncias estavam estagnadas economicamente, ou seja, não produziam cana-de-açúcar ou extraíam metais preciosos. Dessa forma, em muitas regiões a educação primária gratuita permaneceu para poucos, e onde era possível, a ideologia continuou sobre o controle da Corte.

Cabe destacar que durante o Império, as escolas de educação primária, estavam assentadas no padroado, desde o período colonial, e não se alterou agora, visto que o “[...] ensinamento da moral cristã e da doutrina religiosa católica, como religião oficial do Estado, constituiu-se em elemento importante da educação ministrada na escola criada no Império.” (FERREIRA JR, 2010, p.43)

Além do método de memorização, que permaneceu por muitas décadas, e até hoje é usado, tivemos o método Lancaster, também conhecido como método monitorial. Para o trabalho ora apresentado, esse método está totalmente descartado, uma vez que com esse modelo, o professor não mantém contato algum com o aluno. Um monitor é o intermediário entre professor e aluno. Com base na divisão de trabalho produzida pela Revolução industrial, chega no Brasil com a ideia de uma educação simples, breve e de baixo custo. Nesse período são comuns os castigos físicos aplicados pelo professor nos monitores e por estes aos alunos.

O século XX vem com uma nova posição política: o fim do Império e nascimento da República. Mas, e a educação? Que lugar ela ocuparia nesse novo momento da história brasileira? Como seriam (se é que seriam) incluídos os recém libertos e os que ocupavam as classes mais baixas da sociedade?

Nas primeiras décadas do período republicano, foram instituídos os Grupos Escolares - instituições formadas por um diretor e tantos professores quanto fossem o número de classes de aulas correspondentes às séries anuais, isto é, eram escolas graduadas por séries anuais que, por sua vez, poderiam ser divididas em classes de aulas com turmas distintas de alunos - e as Escolas Normais - curso criado em 1835 tinha o objetivo de formar professores para atuarem no magistério de ensino primário e era oferecido em

cursos públicos de nível secundário (hoje Ensino Médio). É um período em que se observa a criação de várias instituições e a separação da Igreja e Estado. A partir de então, o ensino passa a ser laico, como segue atualmente. Porém, em termos sociais, predominam as escolas para poucos.

[...] os grupos escolares, particularmente por serem urbanos, continuaram sendo instituições de ensino elitista, na medida em que os filhos dos ex-escravos e os brancos pobres ficaram excluídos da escolaridade. (FERREIRA JR, 2010, p.57)

Teoricamente, o método pedagógico adotado no período foi o intuitivo, de Pestalozzi, porém, na prática permaneceram os “aspectos pedagógicos essenciais da escola colonial e imperial, isto é, prosseguiu sendo elitista, mnemônico e verbalista.” (FERREIRA JR, 2010, p.58)

Em 1924, é fundada a ABE (Associação Brasileira de Educação), cujo ideal era reformar a escola pública. Com a reforma de Francisco Campos, no governo provisório de Getúlio Vargas, houve uma aceleração e ampliação das instituições, porém por ser excludente, deu subsídios para elaboração do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, ou Manifesto de 1932, cujo teor incluía, entre outras coisas, laicidade, gratuidade e obrigatoriedade de ensino.

Com o Estado Novo surge a Reforma Capanema com as Leis Orgânicas do Ensino, que “consagrou a dualidade entre educação propedêutica e instrução para o mundo do trabalho.” (FERREIRA JR, 2010, p.476)

Entre fins da década de 1940 e início de 1960 entra novamente em cena a disputa entre os defensores da escola pública e laica e os favoráveis às escolas particulares e confessionais, para traçar as diretrizes da educação nacional. Em 1961 é aprovada a primeira LDB. Sobre o período, Paulo Freire destaca:

De uma primeira aproximação que dela (escola primária) tenhamos, resulta a constatação de sua insuficiência quantitativa e de sua dolorosa inadequação fraseológica. (1961, p.20)

Paulo Freire propôs em sua pedagogia do oprimido, um método que transformasse de fato a sociedade de agrária em uma sociedade urbano-industrial. Freire sabia que para isso acontecer era necessário acabar com o analfabetismo. Era preciso que o homem fosse o sujeito ativo de sua história. A ideia de libertar os oprimidos foi posta à margem com o Golpe de 1964, uma vez que, boa parcela das elites defendiam a submissão do povo, contrária a educação libertária de Freire.

Com os generais no poder, a educação passa pela Reforma de 1968 -Lei nº 5.540 que reformou a universidade - e a Lei de 1971 - Lei nº 5.692 que estabeleceu o sistema nacional de 1º e 2º graus. Essas reformas ao mesmo tempo que atendiam algumas reivindicações do período anterior ao golpe, trazia a marca autoritária do período, uma vez que atendia também a iniciativa privada, dando à educação um teor técnico.

Portanto, a ditadura militar, com as duas reformas (1968, 1971), subordinou a política educacional à lógica econômica de modernização acelerada da sociedade brasileira, a tecnoburocracia lançou mão da teoria do capital humano, ou seja, impôs o discurso unilateral de que o único papel a ser desempenhado pela educação era o de maximizar a produção do Produto Interno Bruto (PIB). (FERREIRA JR, 2010, p.101)

A profissão docente nesse período também não foi valorizada, pois os cursos de formação não forneciam os conhecimentos adequados e os salários foram muito defasados. Dessa forma, mesmo que as crianças pertencentes as classes mais baixas tivessem acesso a escola, não tinham acesso ao “conhecimento clássico acumulado historicamente pela humanidade.” (FERREIRA JR, 2010, p.102)

No período de 1980, pós ditadura militar, percebe-se uma tentativa de inserir as ideias de Freire e Piaget e as formuladas por Gramsci. Tentativa porque duraram pouquíssimo tempo.

Com o neoliberalismo, a partir de 1990, e as privatizações por eles postas, as políticas públicas foram extremamente prejudicadas e a educação não escapou a esse flagelo, uma vez que, o número de escolas de ensino superior privadas cresceu e a escola pública ficou mais ineficiente.

[...] o Brasil perdeu a autonomia no processo de definição de políticas educacionais concernentes à escola pública, pois os empréstimos solicitados pelos governos brasileiros durante os anos 1990, particularmente ao FMI, condicionaram como contrapartida a adoção de políticas educacionais que se traduziriam mais na regularização do fluxo existente ente idade do aluno e a série que deveria cursar que na efetiva qualidade de ensino ministrado na escola pública. (FERREIRA JR, 2010, p.109)

Assim, percebe-se a dificuldade enfrentada pela escola pública para que forneça um ensino de qualidade. A história da educação é marcada por retrocessos e por isso mesmo, a nós professores, cabe o ensinar com afeto. A importância de criar laços afetivos se faz necessária em um país pautado por desigualdades sociais.

O docente tem um papel fundamental no processo ensino-aprendizagem, pois ele é o mediador entre o aluno e o conhecimento que o discente ainda não possui. Portanto, um ensino marcado pela afetividade será muito benéfico para os envolvidos.

A PROFISSÃO DOCENTE AO LONGO DA HISTÓRIA E AFETIVIDADE

De acordo com o dicionário Aurélio, o significado da palavra professor é “aquele que ensina uma arte, uma atividade, uma ciência, uma língua, etc.; aquele que transmite conhecimentos ou ensinamentos a outrem”, ou ainda “pessoa que ensina em escola, universidade ou noutro estabelecimento de ensino.”

Desde A Antiguidade a figura central do processo de ensino e aprendizagem era o professor. Mas é na Idade Média que ocorre a gênese da profissão professor. De acordo com Nóvoa (1991), “A gênese da profissão docente é anterior a estatização da escola, pois desde o século XVI, já existiam vários grupos de leigos e religiosos que se dedicavam a atividade docente.”(p.000)

Durante a Idade Média, a igreja influenciava tudo a sua volta, e não seria diferente com a educação. Regiões onde o cristianismo era a religião oficial, a igreja dominava. No Brasil, com a chegada dos portugueses, a educação dos burgueses e conversão dos indígenas ficaram a cargo da Companhia de Jesus.

Esse quadro só mudaria com as Reformas pombalinas, quando o Marquês de Pombal, em meados do século XVIII, expulsa os jesuítas alegando que eles estariam enfraquecendo o poder da Coroa.

O processo de estatização do ensino, consiste sobretudo, na substituição de um corpo de professores religiosos (ou o controle da igreja) por um corpo de professores laicos (ou sob o controle do Estado), sem que, no entanto, tenha havido mudanças significativas nas normas e nos valores originais da profissão docente: o modelo do professor continua muito próximo do padre. (NOVOA, 1995, p.15)

A partir de 1820, é instalada a primeira instituição que tinha o objetivo de preparar professores para o ofício de lecionar. O método utilizado foi baseado no método Lancaster, cuja característica era a falta de contato entre professor e aluno. Para isso, um dos alunos tornava-se monitor, e a partir disso, já aprendia a profissão para posteriormente ser o professor também.

É preciso esclarecer que até o século XIX, o corpo docente era, em sua maioria, formado por homens. As mulheres passaram a exercer a função quando, com o crescimento do desenvolvimento industrial e avanço do capitalismo, não era financeiramente tão atrativo para os homens. É a feminização do magistério. E aqui também cabe a informação de que as meninas tinham uma educação diferenciada. Elas aprendiam “apenas o necessário para se viver em sociedade e os cuidados domésticos.” (p.5, 2014)

A Lei de 1827, estabelecia que o currículo fosse restrito aos meninos. O seu artigo 12º condensava o currículo da escola destinada às meninas, já que prescrevia o seguinte: exclusão das noções de geometria e limitando a instrução de aritmética só as quatro operações, ensinarão também as prendas que servem à economia doméstica, isto é, as escolas femininas estavam organizadas de acordo com os misteres próprios da educação doméstica. FERREIRA JR, 2010, p.43)

Embora esse não seja o assunto do trabalho apresentado, é sempre importante destacar a diferença de tratamento operada na sociedade com a questão de gênero. Apresentar as dificuldades encontradas durante tanto tempo, que até hoje temos que combater, é mostrar as lutas empreendidas para que na atualidade as mulheres ocupem lugares sempre ocupados por homens.

Com o advento da globalização e o fácil acesso às informações, o professor passa a ser mediador de conhecimentos. Mas é importantíssimo que se tenha em mente o papel fundamental do professor.

Afetividade, de acordo com dicionário, deriva dos termos afeto e afetivo. É a demonstração de um sentimento de querer bem, de ter carinho ou cuidado com outro alguém. Sendo assim, é imprescindível unir à profissão docente a afetividade, uma vez que demonstrar afeto pelo outro, desperta confiança e segurança. Aliar a afetividade no momento de ministrar aulas, é olhar para o aluno como um ser em formação, não apenas intelectual, mas também emocional, com uma gama de vivências e sentimentos que muitas vezes o impede de avançar.

Percebe-se que, muitas vezes, o professor, se preocupa unicamente em transmitir o conteúdo. Isso remonta à educação bancária, que já se sabe, arcaica e não produtiva. Em muitas instituições de ensino, o contato entre docente e discente não passa de um contato frio, onde não há espaço para

um olhar mais apurado, para o diálogo além conteúdo didático. Isso resulta, muitas vezes, a um aprendizado raso, uma memorização.

Piaget assinalou que os esquemas ou assimilação apresentam duas facetas: uma intelectual e outra afetiva, e que elas são indissociáveis. Advertiu-nos sobre o fato de que, apesar de apresentarem naturezas distintas, a afetividade e a cognição são inseparáveis e indissociáveis em todas as ações simbólicas e sensorio-motoras. (p.6069)

Por mais que, desenvolvimento intelectual e afetividade não sejam sinônimos, para o processo de ensino-aprendizagem se tornam um elo. Ao unir-se, o resultado é um ensino prazeroso e significativo. Algo que marca tanto aquele que ensina quanto o que aprende.

É fato que as crianças começam o seu aprendizado dentro do seu meio social, ou seja, com os adultos que as cercam. Nessas relações interpessoais, a criança em observação, descobre o mundo que a cerca, e, é através desse contato que seu desenvolvimento primeiro ocorre. O contato com o ambiente social acontece através dos pais e/ou responsáveis e a afetividade está (ou deveria estar) a todo momento ao seu redor.

Vygotsky afirma que a interação humana, a afetividade e a emoção atuam como elementos básicos, pois são através das interações com os indivíduos mais experientes do seu meio social que a criança constrói suas funções mentais superiores, e nestes casos, a presença do adulto dá a criança condições de segurança física e emocional que a levem a explorar melhor o seu ambiente e, conseqüentemente, a aprender. (p.6069)

Henri Wallon muito se dedicou às questões de cunho emocional. Apresentou em sua teoria o benefício da união entre afetividade e inteligência. Assegura que a escola é o local ideal para integração entre razão e emoção e assim, fazer com que o ser humano se desenvolva de forma plena enquanto cidadão.

A escolha de Henri Wallon para iluminar a questão da afetividade no processo ensino-aprendizagem decorre de várias razões: sua teoria psicogenética auxilia a compreensão do desenvolvimento e oferece contribuições para o processo ensino-aprendizagem; dá subsídios para compreender o aluno e o professor e a interação entre eles; ao focalizar o meio social como um dos conceitos fundamentais da teoria, coloca a questão do desenvolvimento no contexto ao qual está inserido, e a escola como um dos meios fundamentais para o desenvolvimento do aluno e do professor; estabelece uma relação fecunda entre psicologia e educação, ou seja, psicologia e pedagogia constituem momentos complementares de uma mesma atitude experimental. (p. 6069)

As relações humanas são importantes em todas as fases da vida, pois é através delas que se aprende a argumentar, a ouvir, a ponderar, a auxiliar, a cooperar. O desenvolvimento humano está pautado nessas relações e o ato de ensinar com afeto transforma aquele que aprende em um sujeito mais sociável, mais responsável consigo e com o outro. Da mesma forma, ensinar sem afeto faz com que o docente seja descompromissado, insatisfeito e apático.

REFLEXÕES SOBRE A AFETIVIDADE NA RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO

De acordo com Silva (2002), na perspectiva Walloniana, falar de afetividade na relação professor-aluno “é falar de emoções, disciplina, postura, do conflito eu-outro [...] em todo o meio do qual faça parte [...]” (p. 53). Pois, para ele, o meio e a sociedade intervêm no desenvolvimento da criança, já que esta depende de seus semelhantes adultos por longo tempo. Para Wallon, segundo Silva, a afetividade é uma das mais antigas fases do desenvolvimento do homem, pois este “[...] logo que deixou de ser puramente orgânico passou a ser afetivo [...]. Nesse sentido, a afetividade e inteligência se misturam [...]” (p. 54).

Em Piaget, de acordo com Silva (2002), todo o processo de desenvolvimento do ser humano perpassa a dimensão social envolvendo cognição moral e afeto. Deixando claro que uma visão do desenvolvimento intelectual, cognitiva, que não leva em conta os aspectos afetivos é incompleta, pois: “Não há comportamento afetivo sem vínculo cognitivo ou vice-versa [...]” (p. 58).

Na perspectiva Freudiana, segundo Silva (2002), não são os conteúdos que estabelecem a ligação professor-aluno, mas é o tipo de relação firmada entre eles que dará condições para que o aluno desenvolva sua aprendizagem. Na psicanálise essa relação é chamada de transferência, e assim “[...] o contato quase exclusivo que tem com os pais, ou com aqueles que os substituem fazem com que a criança deposite neles toda a sua ternura, toda a sua sensualidade, toda a sua agressividade, todo o seu respeito e toda a sua submissão.” (MORGADO, 1995, p. 60 *apud* SILVA, 2002, p. 66. *In* KULLOK, 2002).

A influência do professor, de acordo com o tipo de relação deste com seus alunos, pode deixar marcas positivas (numa relação humana, onde o afeto e a solidariedade são partilhados); ou negativas (onde o professor mantém distância afetiva, intelectual e mesmo física de seus alunos, portando-se de maneira autoritária, prepotente e arrogante).

No estudo realizado por Antônio Wilson Pagotti (Mestre em Psicologia Social pela PUC-SP e doutor em Psicologia da Educação pela PUC-SP), e Sueli Assis de Godoy Pagotti (Mestre e doutora em Psicologia da Educação pela PUC-SP), os autores buscam investigar as expectativas do aluno sobre o professor. Segundo eles, a educação dialógica permite a reflexão e a transformação nas relações de ensino-aprendizagem. A tendência é que professores sejam vistos por seus alunos como um herói ou bode expiatório, pois, se por um lado o desempenho dos alunos é fraco, por outro, os professores devem estar mal preparados. E, o que fazer quando a expectativa docente e discente interfere na relação ensino-aprendizagem? Paulo Freire (1995, p.2) destaca:

Eu não posso satisfazer a expectativa do educando se não satisfizer a minha de professor, de educador. A expectativa do educando seria, por exemplo, aprender, que corresponde a minha de ensinar. [...] eu não posso ser bom professor se não me envolvo com o aprendiz do aluno, eu posso ajudá-lo a aprender. [...] Do outro lado da expectativa aparece a responsabilidade. Quando penso na expectativa de ensinar corretamente, de ensinar bem eu assumo a responsabilidade de fazer isso. A responsabilidade docente está no sentido de tornar efetiva a expectativa docente; a responsabilidade discente está em tornar efetiva a expectativa discente. A expectativa do aluno é a expectativa de aprender, se ele não aprende tem, alguma coisa errada, essa alguma coisa errada pode estar nele, pode estar no processo de aprender e pode estar no processo de ensinar do educador.

De acordo com Maisa Gomes Brandão Kullo (2002), para se falar em relação professor-aluno é preciso considerar o processo ensino-aprendizagem, pois “[...] qualquer processo de transformação da realidade escolar deverá [...] ter como um de seus principais elementos constitutivos a valorização do professor e do ato de ensinar.” (p. 10).

Segundo Kullo (2002), algumas condições importantes para o preparo de uma aula são, por exemplo: o conhecimento da turma, levando em consideração o nível de desenvolvimento de cada aluno, respeitando seu tempo e ritmo para, assim, oferecer-lhes condições para superarem suas dificuldades; o conhecimento do conteúdo que ensina, através de leituras permanentes e atualizações constantes; o conhecimento do valor da interação professor-aluno como facilitadora do processo de aprendizagem, humanizando o ato de aprender sem se posicionar com dono do saber absoluto; e, por fim, conhecer a importância do trabalho como professor, estando consciente de seu papel frente o aluno, por ser possuidor de algum conhecimento já organizado, valorizando sua atividade e buscando sempre o aperfeiçoamento.

Portanto, toda a prática pedagógica deve buscar constantemente a qualidade de suas relações, considerando os aspectos afetivos, sociais e cognitivos de maneira integral, como sendo fundamentais ao desenvolvimento da criança em sua totalidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante a longa história da educação no Brasil, percebe-se que a cada passo que avançava, dois passos retrocediam. É uma história marcada, em sua grande parte, por retrocessos, especialmente no que diz respeito à escola pública. Há na nossa história um abismo entre as classes sociais, que atingiu a esfera da educação de forma cruel.

Não se observa o afeto em nenhum momento, apenas um vislumbre de uma possível tentativa de aproximação entre professor e aluno já no século XX, porém rapidamente abafada. Estudiosos comprovaram, em várias teses, a importância da afetividade para uma melhora significativa na vida, não apenas acadêmica, mas como um todo do ser humano.

O trabalho apresentado teve por ideia principal mostrar como ocorreu a implantação da educação escolar no Brasil e a importância da afetividade para um desenvolvimento pleno do cidadão. Através das pesquisas bibliográficas pode-se ter uma noção sobre o significado do papel do professor, e como ele pode transformar o mundo dos alunos em algo melhor ou pior de acordo com suas atitudes e o olhar que ele tem do mundo e dos discentes que o cercam.

O professor deve se perceber como facilitador do processo de aprendizagem, pois quando a relação com seu aluno é pautada no vínculo e no afeto, há espaço para que o aluno seja ativo e autor de seu próprio conhecimento, realizando assim, o encontro efetivo de quem ensina com quem aprende.

O ambiente escolar é o local em que, através da intervenção pedagógica, ocorre a produção de conhecimento, porém em muitas escolas, o que se observa é a preocupação excessiva com a cognição. Ambientes assim, são frios e vazios de sentimentos, e muitas vezes, é por esse motivo que não atinge os objetivos esperados.

Humanizar a escola é fazer com que alunos, educadores, profissionais da área se sintam “aquecidos”, seguros, acolhidos. Muitas vezes o ambiente em que vivem já é muito hostil, então por que não utilizar outro viés para esse aprendizado? Por que não apresentar a escola como um ambiente em que o respeito mútuo é constante e para todos?

Não se pode pensar em uma educação escolar voltada exclusivamente para a formação de mão-de-obra para o mundo do trabalho, ignorando a parte emocional constitutiva do ser humano. A escola precisa formar cidadãos críticos, éticos, ativos e não apenas receptáculos de conteúdos disciplinares.

REFERÊNCIAS

CALIL, Ana Maria Gimenes Corrêa. **Wallon e a educação: uma visão integradora de professor e aluno**. Contrapontos, Itajaí (SC), v. 7, n. 02, p.299, Maio/Ago. 2007.

FREIRE, Paulo. **Entrevista com Paulo Freire e Ana Maria Saul**. Realizada em 2 de maio de 1995. Disponível em: www.pucsp.br/paulofreire/V%EDdeos/Anafreir.pdf. Acesso em: 04 de maio 2012.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 19. ed. São Paulo (SP): Paz e Terra, 1996.

_____. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar**. São Paulo (SP): Olho d'Água, 1997.

KULLOK, Maisa Gomes Brandão. **Relação Professor-Aluno no contexto Ensino-Aprendizagem e as exigências na atualidade**. In: KULLOK, Maisa Gomes Brandão (Org.). **Relação professor-aluno contribuições à prática pedagógica**. Maceió (AL): EDUFAL, 2002, p. 9-23.

SILVA, Roza Maria Santos. **A importância da Afetividade na Relação Professor-Aluno**. In: KULLOK, Maisa Gomes Brandão (Org.). **Relação professor-aluno contribuições à prática pedagógica**. Maceió (AL): EDUFAL, 2002, p. 51-74.

NEGROS E O RACISMO ESTRUTURAL

BLACK PEOPLE AND STRUCTURAL RACISM



ELLEN DE SOUZA RODRIGUES CAMPOS DELMONTE

Graduação em Pedagogia; Professora na Rede Pública de SP.

RESUMO

O racismo estrutural é um fenômeno histórico e social que afeta profundamente a população negra, permeando diversas esferas da sociedade, como a educação, o mercado de trabalho, a saúde e o sistema judiciário. Ele se manifesta por meio de práticas institucionais e culturais que privilegiam determinados grupos étnicos em detrimento de outros, reforçando a marginalização e a desigualdade racial. No Brasil, as raízes do racismo estrutural estão ligadas ao período colonial e à escravidão, quando a exploração dos corpos negros foi legitimada pelo Estado e pela sociedade. Mesmo após a abolição da escravatura, a exclusão da população negra continuou resultando em uma distribuição desigual de oportunidades e recursos. A luta contra o racismo estrutural exige não apenas mudanças legislativas, mas também uma transformação profunda das estruturas sociais e culturais que perpetuam essa discriminação.

Palavras-chave: Racismo; Educação; aprendizado.

ABSTRACT

Structural racism is a historical and social phenomenon that profoundly affects the black population,

permeating various spheres of society, such as education, the job market, health and the justice system. It manifests itself through institutional and cultural practices that privilege certain ethnic groups over others, reinforcing marginalization and racial inequality. In Brazil, the roots of structural racism are linked to the colonial period and slavery, when the exploitation of black bodies was legitimized by the state and society. Even after the abolition of slavery, the exclusion of the black population continued, resulting in an unequal distribution of opportunities and resources. The fight against structural racism requires not only legislative changes, but also a profound transformation of the social and cultural structures that perpetuate this discrimination.

Keywords: Racism; Education; Learning.

INTRODUÇÃO

O racismo estrutural no Brasil é um tema central nas discussões sobre desigualdade social, historicamente enraizado na colonização e na escravidão. Esse tipo de racismo não se manifesta apenas em atitudes individuais preconceituosas, mas está profundamente incorporado nas instituições e estruturas sociais, políticas e econômicas do país, perpetuando a marginalização da população negra. A escravidão, que durou mais de três séculos, moldou uma sociedade marcada pela hierarquia racial, na qual pessoas negras foram sistematicamente subjugadas e desumanizadas. Após a abolição, em 1888, o Brasil falhou em integrar essa população na sociedade, negando-lhes acesso igualitário a educação, moradia e trabalho, entre outros direitos fundamentais.

O conceito de racismo estrutural refere-se, portanto, a um sistema de discriminação que vai além de ações explícitas de preconceito. Ele envolve um conjunto de práticas, políticas e normas que, de forma direta ou indireta, colocam a população negra em desvantagem contínua. No campo educacional, por exemplo, a falta de acesso de qualidade à educação é um reflexo desse racismo, já que escolas em áreas predominantemente negras tendem a ser mais precarizadas. No mercado de trabalho, pessoas negras, especialmente mulheres, enfrentam maiores dificuldades de ascensão, salários menores e condições de trabalho mais precarizadas.

A violência policial contra a população negra é outro aspecto alarmante do racismo estrutural, resultando em uma taxa desproporcional de encarceramento e mortes violentas de jovens negros. Isso reflete a criminalização da negritude, perpetuada por estereótipos racistas que associam corpos negros ao perigo e à criminalidade. Essa realidade evidencia a forma como o racismo está arraigado nas práticas institucionais e nas relações sociais no Brasil.

Ademais, o racismo estrutural se reflete nas disparidades de saúde, onde a população negra tem menos acesso a cuidados médicos de qualidade, o que agrava ainda mais as desigualdades. As

mulheres negras, por exemplo, enfrentam maiores taxas de mortalidade materna e têm menos acesso a serviços de saúde reprodutiva. Essas diferenças são frequentemente ignoradas pelas políticas públicas, que muitas vezes não reconhecem as necessidades específicas dessa parcela da população.

Diante desse cenário, é fundamental reconhecer que o combate ao racismo estrutural vai além de mudanças nas atitudes individuais. É necessário promover reformas profundas nas instituições e criar políticas públicas que abordem as desigualdades raciais de forma sistemática e contínua. A implementação de políticas de ação afirmativa, como as cotas raciais nas universidades e no serviço público, é um exemplo de medida que visa corrigir as distorções históricas e promover maior equidade. Contudo, para que essas ações sejam efetivas, é essencial a participação de todos os setores da sociedade na luta contra o racismo e na promoção de uma cidadania plena para a população negra.

Em suma, o racismo estrutural é um obstáculo significativo para a construção de uma sociedade verdadeiramente democrática e justa no Brasil. Combater essa forma de discriminação requer o reconhecimento de sua existência e a adoção de medidas concretas para dismantelar as estruturas que perpetuam a desigualdade racial.

DESENVOLVIMENTO

A educação antirracista é um dos pilares para combater o racismo estrutural, pois promove a conscientização sobre a importância da igualdade racial e a desconstrução de estereótipos. Além disso, políticas afirmativas, como as cotas raciais, têm se mostrado fundamentais para corrigir as distorções históricas e garantir maior inclusão da população negra nos espaços de poder e prestígio. Contudo, para que essas mudanças sejam efetivas, é necessário o engajamento de toda a sociedade, reconhecendo e enfrentando o privilégio branco e as desigualdades raciais que persistem até os dias atuais.

A educação antirracista desempenha um papel crucial no combate ao racismo estrutural ao promover o conhecimento crítico sobre as desigualdades raciais e ao fomentar a valorização da diversidade cultural e étnica. Ela se baseia no entendimento de que o racismo não é apenas uma questão individual, mas está profundamente inserido nas estruturas sociais, políticas e econômicas. A educação, nesse sentido, é um meio poderoso de transformação social, uma vez que ajuda a conscientizar as pessoas sobre como as relações raciais foram historicamente construídas e como elas continuam a influenciar as dinâmicas de poder e opressão na sociedade atual.

Uma das principais características da educação antirracista é sua capacidade de questionar e desconstruir os estereótipos e preconceitos que sustentam o racismo. Por muito tempo, a cultura ocidental eurocêntrica foi vista como a norma, enquanto as culturas africanas, indígenas e outras foram marginalizadas ou estigmatizadas. Esse viés cultural é perpetuado por currículos escolares que, muitas vezes, negligenciam a contribuição das pessoas negras e de outras minorias étnicas para a história e a cultura global. A educação antirracista, ao contrário, busca incluir essas vozes e perspectivas, reconhecendo a importância da história da África e da diáspora africana, bem como das lutas de resistência contra a opressão.

Além disso, a educação antirracista não se limita apenas à transmissão de conteúdos; ela envolve também práticas pedagógicas que incentivam o diálogo e a reflexão crítica sobre as relações raciais. Professores e educadores precisam ser capacitados para abordar essas questões de maneira sensível e responsável, criando um ambiente onde estudantes de todas as origens possam se sentir respeitados e valorizados. Nesse processo, é importante não apenas destacar as injustiças, mas também celebrar a resistência e as conquistas da população negra, ajudando a romper com a narrativa da vitimização exclusiva e a fortalecer a autoestima e a identidade racial positiva dos alunos negros.

Paralelamente, as políticas afirmativas, como as cotas raciais, têm sido um mecanismo crucial para promover a inclusão da população negra em espaços de poder e prestígio que historicamente lhe foram negados. No Brasil, a implementação das cotas em universidades públicas e concursos públicos tem sido uma das políticas mais discutidas e, ao mesmo tempo, uma das mais eficazes na correção de desigualdades raciais no acesso à educação e ao mercado de trabalho. Essas políticas são uma resposta direta à dívida histórica que a sociedade brasileira tem com a população negra, cujo acesso a oportunidades foi sistematicamente negado desde o período colonial e escravista.

A política de cotas não deve ser vista como um privilégio, mas como uma forma de corrigir as distorções provocadas por séculos de racismo. Embora haja resistência por parte de certos setores da sociedade, que afirmam que as cotas "invertem" o racismo ou criam divisões, é importante destacar que essa política tem como objetivo garantir igualdade de condições, não de resultados. As cotas visam proporcionar a equidade no ponto de partida, oferecendo oportunidades a pessoas que, de outra forma, estariam em grande desvantagem. Estudos têm demonstrado que as cotas raciais, além de aumentar a diversidade nas universidades e instituições públicas, não comprometem a qualidade do ensino ou dos serviços prestados; ao contrário, elas enriquecem o ambiente acadêmico e profissional ao trazer perspectivas diversas e promover o diálogo intercultural.

Contudo, para que essas medidas sejam efetivas e duradouras, é necessário que a sociedade como um todo esteja comprometida com a luta contra o racismo. O racismo estrutural não pode ser desmantelado apenas por meio de políticas governamentais isoladas; ele exige um engajamento ativo

e consciente de todas as esferas da sociedade, desde o sistema educacional até o setor empresarial, o poder judiciário e a mídia. Todos esses setores desempenham um papel fundamental na reprodução ou no combate às desigualdades raciais.

O reconhecimento do privilégio branco é uma etapa fundamental nesse processo. O privilégio branco refere-se às vantagens invisíveis que as pessoas brancas desfrutam simplesmente por pertencerem a um grupo racial dominante em uma sociedade racista. Essas vantagens não são necessariamente resultado de ações deliberadas, mas estão inseridas nas estruturas sociais, como o acesso mais fácil a oportunidades educacionais, empregos, habitação de qualidade e tratamento justo no sistema judicial. O reconhecimento dessas vantagens é essencial para a construção de uma sociedade mais justa, pois permite que indivíduos e instituições reflitam sobre as formas de poder e dominação racial que ainda estão em operação e busquem alternativas mais inclusivas.

Além disso, a mídia desempenha um papel crucial na perpetuação ou no combate ao racismo estrutural. Historicamente, a representação de pessoas negras nos meios de comunicação tem sido marcada por estereótipos negativos que reforçam a criminalização e a marginalização dessa população. A educação antirracista também deve atuar no campo da mídia, promovendo a valorização de representações positivas e a inclusão de narrativas que reflitam a diversidade e a complexidade das vivências da população negra. Ao mesmo tempo, a mídia tem o poder de educar e sensibilizar a sociedade, ajudando a desconstruir preconceitos arraigados e a promover uma cultura de respeito e valorização das diferenças.

Outro aspecto importante na luta contra o racismo estrutural é a implementação de políticas públicas que visem diretamente a redução das desigualdades raciais. Essas políticas devem abranger diversas áreas, como saúde, moradia, segurança pública e direitos trabalhistas, e devem ser formuladas a partir de um diálogo com os movimentos sociais e as comunidades negras. A participação ativa da população negra na formulação e implementação dessas políticas é fundamental, pois somente aqueles que vivenciam na pele os efeitos do racismo estrutural podem apontar com precisão as soluções mais adequadas para enfrentar esse problema.

No campo da saúde, por exemplo, a população negra no Brasil enfrenta desigualdades significativas no acesso a tratamentos e cuidados adequados. Isso se reflete nas altas taxas de mortalidade materna entre mulheres negras, bem como na menor expectativa de vida da população negra em relação à branca. Políticas de saúde que reconheçam essas disparidades e busquem corrigi-las são essenciais para a promoção da equidade racial. Isso inclui desde a formação de profissionais de saúde que estejam capacitados para lidar com as especificidades da saúde da população negra até a criação de programas de prevenção e tratamento voltados para doenças que afetam de forma desproporcional essa comunidade.

Além disso, no âmbito da segurança pública, a violência policial contra a população negra é uma das manifestações mais visíveis e cruéis do racismo estrutural no Brasil. Jovens negros são as principais vítimas de homicídios no país, e as abordagens policiais são frequentemente marcadas pelo racismo, com pessoas negras sendo mais suscetíveis a revistas e prisões arbitrárias. A reforma das instituições policiais e a implementação de políticas de segurança que promovam a proteção da vida da população negra são urgentes para reverter esse quadro de violência.

Por fim, é importante destacar que a luta contra o racismo estrutural não deve ser vista como uma tarefa exclusiva da população negra. Embora essa seja a comunidade diretamente afetada pelas desigualdades, o racismo estrutural impacta toda a sociedade, pois perpetua um sistema de injustiça que impede a construção de uma democracia plena e justa. O envolvimento de pessoas brancas nessa luta é crucial, pois são elas que, muitas vezes, ocupam posições de poder e podem influenciar mudanças institucionais. O combate ao racismo deve ser uma causa coletiva, que envolve a desconstrução de privilégios e a promoção de políticas e práticas inclusivas em todos os setores da vida social.

Em conclusão, a educação antirracista e as políticas afirmativas são pilares fundamentais na luta contra o racismo estrutural, mas sozinhas não são suficientes. É necessário um esforço contínuo e coletivo para dismantelar as estruturas de poder que perpetuam as desigualdades raciais. Isso envolve o engajamento de toda a sociedade, o reconhecimento do privilégio branco, a reformulação das instituições e a criação de políticas públicas voltadas para a promoção da equidade racial. Somente assim será possível construir um Brasil verdadeiramente inclusivo e justo, onde todos possam desfrutar de igualdade de oportunidades e dignidade humana.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Embora a educação antirracista e as políticas afirmativas sejam estratégias fundamentais no combate ao racismo estrutural, é preciso reconhecer que o alcance dessas ações depende de uma série de fatores complementares e integrados. A transformação estrutural de uma sociedade racialmente desigual, como a brasileira, exige uma abordagem multidimensional, capaz de tocar não apenas as esferas educacional e política, mas também as esferas econômica, cultural, midiática e social.

Um dos maiores desafios para a superação do racismo estrutural é a inércia das instituições que, historicamente, foram moldadas para manter as hierarquias raciais. Instituições como o sistema de justiça, a polícia, o mercado de trabalho e a própria educação estão impregnadas de práticas discriminatórias que favorecem o status quo e dificultam a mobilidade social da população negra.

Mudar essa realidade envolve, antes de tudo, uma vontade política que reconheça o racismo como um problema sistêmico e se comprometa a desenvolver políticas públicas abrangentes e eficazes.

Nesse sentido, é imprescindível que o Estado assuma um papel ativo na promoção da igualdade racial, adotando medidas que não sejam apenas reativas, mas proativas. As políticas públicas devem ir além da reparação histórica e buscar garantir condições de vida dignas para a população negra em todos os aspectos. Isso inclui, por exemplo, a implementação de políticas habitacionais que combatam a segregação espacial e assegurem acesso a moradias de qualidade para todos. No Brasil, a população negra é, em grande parte, residente de áreas periféricas e favelas, onde a infraestrutura é precária e o acesso a serviços básicos, como saneamento e transporte, é limitado. A inclusão plena da população negra passa por oferecer melhores condições de vida nessas regiões, promovendo sua integração na cidade de maneira equitativa.

Outro aspecto central para a erradicação do racismo estrutural é a desconstrução do imaginário social racista que, ao longo dos séculos, foi reforçado por diversos meios, principalmente pela mídia e pelo sistema educacional. O imaginário coletivo brasileiro ainda é amplamente dominado por uma visão estereotipada da negritude, que associa as pessoas negras a posições subalternas, à criminalidade e à falta de capacidade intelectual. Para mudar essa percepção, é necessário que a representatividade negra nos meios de comunicação seja não apenas aumentada, mas também transformada qualitativamente. A mídia brasileira, por exemplo, ainda é dominada por pessoas brancas, tanto em frente às câmeras quanto nos bastidores, o que perpetua a narrativa de que os espaços de poder e prestígio são reservados exclusivamente para pessoas brancas. A promoção de representações positivas e realistas da população negra na mídia é, portanto, um passo crucial para a construção de uma nova narrativa social.

No campo da educação, além da implementação de uma pedagogia antirracista, é preciso também repensar o próprio currículo escolar, que ainda privilegia a história e a cultura eurocêntricas em detrimento das contribuições das populações africanas e indígenas. A Lei 10.639/2003, que tornou obrigatória a inclusão da história e cultura afro-brasileira e africana nos currículos das escolas, foi um avanço importante, mas sua efetiva aplicação ainda encontra obstáculos. A falta de preparo de muitos professores e a ausência de materiais didáticos adequados são barreiras que precisam ser superadas para que essa lei seja, de fato, implementada em todo o país. A formação continuada de educadores e a produção de conteúdos pedagógicos que valorizem a diversidade étnico-racial são medidas essenciais para que a educação brasileira se torne realmente inclusiva.

Outro ponto relevante é a necessidade de incluir o combate ao racismo estrutural nas políticas econômicas. A população negra no Brasil continua a ser a mais afetada pelo desemprego, pelos baixos salários e pela informalidade no mercado de trabalho. O preconceito racial se manifesta de forma explícita nas relações de trabalho, onde pessoas negras enfrentam maiores dificuldades de

acesso a posições de liderança e cargos de maior prestígio, sendo frequentemente limitadas a funções de menor remuneração e status. O mercado de trabalho precisa ser reformado com vistas à inclusão racial, por meio de iniciativas que promovam a contratação de pessoas negras em cargos de liderança e de formação de gestores e trabalhadores para a convivência em ambientes diversos. A adoção de programas de diversidade nas empresas e a fiscalização do cumprimento de legislações antidiscriminatórias são ações necessárias para garantir um ambiente de trabalho mais justo e equitativo.

Além disso, é fundamental que o sistema de justiça atue de forma mais incisiva no combate ao racismo. Casos de discriminação racial ainda são subnotificados e, quando denunciados, muitas vezes não resultam em punições efetivas. O racismo é frequentemente tratado como um crime de menor importância pelas autoridades, o que reflete uma banalização das práticas racistas no Brasil. Para enfrentar essa realidade, é preciso que o judiciário brasileiro reconheça a gravidade do racismo e atue de maneira rigorosa contra crimes dessa natureza. A capacitação de juizes, promotores e defensores públicos para lidar com questões raciais, bem como o fortalecimento de órgãos que fiscalizam e combatem o racismo, como a Defensoria Pública e o Ministério Público, são passos fundamentais nesse processo.

Outro aspecto importante é o fortalecimento dos movimentos sociais e das organizações da sociedade civil que atuam na promoção da igualdade racial. O movimento negro no Brasil tem sido um agente fundamental na luta contra o racismo, desde a abolição da escravidão até os dias atuais. Organizações como o Movimento Negro Unificado (MNU), Geledés, UNEGRO e muitas outras têm desempenhado um papel crucial na formulação de políticas públicas e na conscientização da sociedade sobre as questões raciais. O apoio a esses movimentos e a criação de canais de diálogo entre o governo e as lideranças negras são essenciais para garantir que as demandas da população negra sejam ouvidas e atendidas.

Por fim, o enfrentamento do racismo estrutural também requer uma mudança de mentalidade por parte da sociedade como um todo. O racismo não é apenas um problema das pessoas negras, mas de toda a sociedade brasileira. A desconstrução das desigualdades raciais passa por um processo coletivo de conscientização, no qual as pessoas brancas reconheçam seus privilégios e se comprometam ativamente com a luta antirracista. O envolvimento de todos os setores da sociedade, desde o setor público até o privado, passando pelo terceiro setor e pela mídia, é fundamental para que o Brasil possa caminhar em direção a uma sociedade verdadeiramente democrática e inclusiva.

Em suma, o racismo estrutural é um desafio que precisa ser enfrentado de maneira abrangente e sistemática. A educação antirracista e as políticas afirmativas são ferramentas poderosas nesse processo, mas elas precisam ser acompanhadas de uma série de outras medidas que promovam a inclusão da população negra em todas as esferas da vida social, econômica, política e cultural.

Somente por meio de um esforço conjunto e contínuo será possível dismantelar as estruturas de poder que perpetuam as desigualdades raciais no Brasil e construir uma sociedade onde todos tenham igualdade de oportunidades e dignidade.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, S. L. **Republicanismo e questão racial**. In: SCHWARCZ, L. M.; STARLING, H. M. (org.). Dicionário da república: 51 textos críticos. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

ALMEIDA, S. L.; VELLOZO, J. C. O. **Crise, racismo e neoliberalismo**. In: SOUZA, E. A.; OLIVEIRA e SILVA, M. L. (org.). Trabalho, questão social e serviço social: a autofagia do capital. 1. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2019.

ALMEIDA, S. L. **Estado e direito: a construção da raça**. In: SILVA, M. L.; FARIAS, M.; OCARIZ, M. C.; STIEL NETO, A. (org.). Estado e direito: a construção da raça. São Paulo: Escuta, 2018, v. 1, p.81-96.

FAIRCLOUGH, N. *Analysing Discourse: Textual Analysis for Social Research*. London: Routledge, 2003.

FAIRCLOUGH, N.; MELO, I. **Análise Crítica do Discurso como método em pesquisa social científica**. *Linha D'Água*, v. 25, n. 2, p.307-329, 10 SET. 2024. <https://www.revistas.usp.br/linhadagua/article/view/47728>. Acesso 19/ jun. 2021.»
<https://www.revistas.usp.br/linhadagua/article/view/47728>

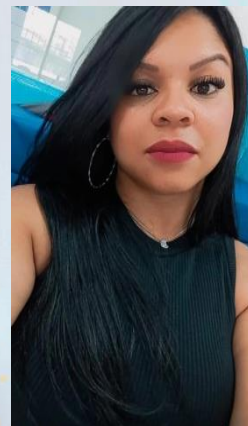
MASCARO, A. L. **Estado e forma política**. São Paulo: Boitempo, 2013, p.19-21.

MUNANGA, K. **Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia**. In: Programa de educação sobre o negro na sociedade brasileira [S.l: s.n.], 2004.

VOLÓCHINOV, V. (Círculo de Bakhtin). **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. 1. ed. Tradução de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2017 [1929].

A IMPORTÂNCIA DA MOTIVAÇÃO NA LIDERANÇA DO SÉCULO XXI

THE IMPORTANCE OF MOTIVATION IN 21ST CENTURY LEADERSHIP



FLÁVIA APARECIDA JANUÁRIO GARCIA

Graduada em Pedagogia, pela Universidade Bandeirante de São Paulo, em Psicologia e pós-graduação em Pedagogia Empresarial pelas Faculdades Metropolitanas Unidas Educacionais

RESUMO

O presente artigo tem como intencionalidade a compreensão da definição de autoridade e liderança, bem como destacar as características necessárias para ser líder na gestão pública. Inicialmente foi realizada uma reflexão bibliográfica para conceituar autoridade e liderança, e a tendência dos tempos atuais para a liderança situacional, uma vez que as organizações buscam a competitividade e o sucesso. A liderança é vista como um dos componentes fundamentais para o sucesso das corporações, dando ênfase a função que esta exerce sobre a motivação humana para o trabalho. E, principalmente, como as pessoas são valiosas para todo grupo, sem os quais, todas as demais instituições não fariam a mesma acepção, esta pesquisa relata as conexões de poder e motivação adquirindo especial importância, com a pretensão de alçar luz sobre o assunto, e basicamente estimular outros estudos nessa área inspiradora do comportamento humano. No entanto, para desenvolver seus liderados, primeiramente, ele precisa se qualificar. Por essa razão, a capacitação profissional é tão necessária. O conhecimento é a melhor forma de exercer uma boa liderança organizacional. Concluiu-se que a liderança deve estar presente em todas as organizações, independente do seu tamanho, para que os padrões estabelecidos venham a gerar resultados satisfatórios, para que o processo ocorra conforme planejado e com segurança.

Palavras-chaves: Liderança; Autoridade; Líder; Motivação.

ABSTRACT

The purpose of this article is to understand the definition of authority and leadership, as well as to highlight the characteristics needed to be a leader in public management. Initially, a bibliographical reflection was carried out to conceptualise authority and leadership, and the current trend towards

situational leadership, as organisations seek competitiveness and success. Leadership is seen as one of the fundamental components for the success of corporations, emphasising the role it plays in motivating people to work. And, above all, as people are valuable to every group, without whom all other institutions would not have the same meaning, this research reports on the connections between power and motivation acquiring special importance, with the intention of shedding light on the subject, and basically stimulating other studies in this inspiring area of human behaviour. However, in order to develop their leaders, they first need to be qualified. That's why professional training is so necessary. Knowledge is the best way to exercise good organisational leadership. It was concluded that leadership must be present in all organisations, regardless of their size, so that the standards set generate satisfactory results and the process runs as planned and safely.

Key words: Leadership; Authority; Leadership; Motivation.

INTRODUÇÃO

É indiscutível que o êxito de uma organização se encontra na competência dos seus líderes. A liderança com qualidade consegue trazer resultados que a empresa necessita para se manter no mercado e gerar lucros, Com certeza, liderar não é uma tarefa fácil, Já que exigem que o administrador seja um líder com atributos de carisma e sensibilidade para dirigir os colaboradores de maneira responsável, responsabilidade essa que significa saber extrair o máximo do funcionário sem que ele chegue ao esgotamento ou a desmotivação.

A Gestão de Pessoas é distinguida pela participação, capacitação, envolvimento e desenvolvimento do bem mais importante de uma organização que é o Capital Humano que nada mais são que pessoas que a compõe, compete à área de Gestão de Pessoas humanizar as empresas e ao Departamento de Recursos Humanos promover, planejar, coordenar e controlar as atividades desenvolvidas pautadas à seleção, direção, avaliação de desempenho funcional e comportamental, capacitação, qualificação, acompanhamento do pessoal da instituição num todo (STIGAR, 2013).

Motivação para enfrentar a concorrência, desenvolvendo programas de qualidade, produtividade e redução de custos, para fazer a necessária reengenharia dos processos, para transformar a empresa em um locus de aprendizagem, enfim, para motivar seus funcionários, entre outros elementos importantes.

Este artigo tem como objetivo compreender o processo de autoridade e liderança numa organização, pois atualmente percebe-se a diferença entre chefiar e liderar, destacando a formação de líderes nas organizações nesse contexto globalizado.

Este trabalho se justifica por tratar a liderança como um identificador de como o gerenciamento de pessoas se dará, como as questões de produção serão administradas, a centralização ou delegação de atividades será gerida, o desenvolvimento das equipes de trabalho ocorrerá, e se os conflitos organizacionais serão solucionados de maneira positiva.

No entanto, a temática da liderança não tem sido explorada no âmbito da gestão pública no Brasil. Considera-se está uma lacuna importante para se enfrentar a crise de governabilidade nos

serviços públicos. O interesse em examinar o fenômeno da liderança decorre de sua associação às questões da relação dos indivíduos e organizações, subjacente à problemática da adesão e participação, como também ao embricamento com os processos de mudança organizacional.

CONTEXTO HISTÓRICO DA LIDERANÇA

No decorrer dos anos, o homem pesquisa sua história para compreender de maneira satisfatória seu passado e aprender com ele, utilizando esse momento para auxiliá-lo na época atual e promovendo para si e para os outros um futuro agradável. E ao estudar a história dos homens, um dos elementares escopos são os líderes: os que mais se mantiveram destacados no desenvolvimento da humanidade, o que eles produziram, o porquê e como ocorreram esta produção.

A liderança é, assim, matéria de estudo desde os primórdios da escrita. E, pode-se perceber este fato, com o primeiro livro publicado no mundo: a bíblia, que contava a história de um dos maiores, se não o maior líder de todos os tempos que atraía multidões e que até hoje tem milhões de adoradores: Jesus. E depois dele a história retrata outros líderes, como monarcas, filósofos, cientistas, donos de grandes fortunas, Papas, dos Imperadores, Generais de Exército.

A partir do prelúdio de estudos sobre a Administração, por volta de 1900, a liderança definitiva nas fábricas era exercida pelos proprietários, presidentes, chefes, diretores, supervisores, com poder e autoridade de comandar uma guarnição através de ordens e deliberações, sem tão pouco demonstrar importância com a perspectiva humana. Já após as pesquisas da Escola Comportamental da Administração, a liderança é concebida por ter um papel necessário e estratégico nas organizações, interpretada por um dos papéis do Administrador (COVEY, 2002).

DEFINIÇÃO DE LIDERANÇA

Ultimamente, diversos pesquisadores se apropriam de estudos aprofundados sobre a temática liderança, explicitando a diversidade de abordagens e a riqueza de literatura produzida sobre o assunto.

A liderança refere-se a um daqueles temas em que não consegue identificar uma origem coerente, pois ela se relaciona ao comportamento de organização desde que este passou a ser uma preocupação dos teóricos e/ou gestores. A função do líder nas organizações deu início a partir de comandos militares, nos relativos papéis de atingir objetivos, priorizando as relações de hierarquia e poder rigorosamente estabelecidos. Os primeiros indícios que interpelaram a liderança demonstravam uma intensa articulação dela com a capacidade de influenciar os liderados, com base a alcançar um objetivo comum. A preocupação em sistematizar os atributos e comportamentos

inerentes aos líderes parece emergir dos papéis exercidos por grandes lideranças na História (BERGAMINI, 1997).

CHIAVENATO (2002, p. 06) adiciona o comentário que: “o líder precisa admirar o colaborador prestando exemplos corretos. Aproveitando assim para elevar a autoestima da pessoa parabenizando, fazendo com que o sujeito melhore sua criatividade”. Sua intencionalidade é atingir a confiança das pessoas que compõem sua equipe. Liderar expressa trabalhar em organização com satisfação e motivação.

É válido aqui afirmar que a liderança permanece distante de ser a única hipótese influenciadora do desempenho de grupos de trabalho, mas que, dependendo do tipo de líder, podem suceder equipes com motivação, comprometimento, vencedoras, em detrimento de outras que apenas realizam seus preceitos, obtendo determinada consequência, mas não trabalham com satisfação.

A habilidade de liderança seja no âmbito público ou privado desempenha uma grande intervenção em um ambiente de negócios, indivíduos e grupos de pessoas. O poder de comando de um líder, quando gestor público, se reflete na busca de propósitos inicialmente marcado via missão da organização e estratégias estabelecidas em uma administração pública.

Ausente do poder de convencimento que o líder incute em sua equipe de trabalho, dificilmente os objetivos são atingidos, já é comum alguns integrantes do grupo que resistem à gestão, gerando movimentos contrários à cooperação, inclusive com a presença de conflitos, sendo assim necessárias ações para minimizar as divergências e direcionar estratégias para a colaboração da grande maioria dos funcionários. (SENGE, 2010).

As pessoas inseridas em uma organização encarregam-se de diversos papéis para executarem com sucesso suas tarefas. A verticalização deu margem aos organogramas horizontais, as consequências não são mais vistas apenas como resultado da somatória dos bons desempenhos pessoais, é preciso que toda uma equipe se motive e conquiste objetivos comuns.

Segundo CHIAVENATO (1994, p. 137), liderança é "uma influência interpessoal exercida em uma dada situação e dirigida através do processo de comunicação humana, para consecução de um ou mais objetivos" e pode ser dividida em:

- Liderança como influência: uma pessoa pode influenciar outra em função do relacionamento existente entre elas;
 - Liderança que ocorre em determinada situação: ocorre em dada estrutura social decorrente da atribuição de autoridade para a tomada de decisão;
- Liderança dirigida pelo processo de comunicação humana, capacidade de induzir o grupo a cumprir as obrigações atribuídas a cada um com zelo e correção;
- Liderança visando à concepção de um ou de diversos objetivos específicos: o líder como meio para atribuir seus objetivos ou necessidades;

Portanto, a liderança não deve ser confundida com direção ou gerência, que deve ser conduzida por um bom líder que nem sempre ocupa o papel de diretor ou gerente dentro de uma organização. O líder deve estar presente em todos os níveis hierárquicos e em todas as áreas de atuação

CARACTERÍSTICAS DA LIDERANÇA

Com a ideia de encontrar um número finito de características pessoais, intelectuais, emocionais e físicas que identificassem um bom líder, as teorias mais antigas definiam traços de personalidade que caracterizassem o líder, como: habilidades para interpretar objetivos, estabelecer prioridades, planejar atividades e delegar responsabilidades, e facilidade em solucionar problemas e orientar pessoas.

Essa é a Teoria de Traços de Personalidade. Alguns dos principais traços de personalidade da liderança ou do líder, segundo essa teoria, são: inteligência, otimismo, calor humano, comunicabilidade, mente aberta, espírito empreendedor, habilidades humanas, empatia, assunção de riscos, criatividade, tolerância, impulso para a ação, entusiasmo, disposição para ouvir, visão do futuro, flexibilidade, responsabilidade, confiança, maturidade, curiosidade, perspicácia (SENGE, 2010 p.45).

Torna-se muito difícil e complexo fazer a definição de Liderança, uma vez que o perfil de um líder pode ser ideal dependendo da situação, a que exige um posicionamento rígido com personalidade forte, pode dar certo na hora de estimular a equipe que tiver membros independentes, e tarefas a curto prazo, contudo numa equipe com grupos com maturidade mais aguçada, este tipo de líder pode desmotivar, pois não leva em consideração a autonomia do indivíduo.

Assim sendo, é muito importante fazer uma análise das principais características de um líder, como também os êxitos alcançados por estas ou sobre seus resultados. Muitos estudiosos consideram que alguns traços de liderança seja genético, outros julgam que são adquiridos através do tempo e do ambiente, pode-se perceber que às vezes a pessoa não nasceu com o perfil, mas ao ser encarregada de liderar algo, o grupo e os comportamentos alheios o fazem tomar determinadas atitudes, surgindo então características pessoais que lhes proporcionam esta habilidade, mas cientificamente não podemos afirmar que eles já nasceram com elas.

O líder autocrático é aquele considerado como “chefe”. Com a especificidade de definir o que e como deve ser realizado. Sempre acreditando que a sua opinião é a mais exata e ainda não depositar confiança em seus liderados. Podendo se perceber que o escopo principal deste líder está centrado na realização do trabalho e não para a gestão de pessoas de seu grupo. Seu poder é fundamentado no status do cargo que desempenha.

Em oposição a este, encontra-se o líder democrático cujas atividades e decisões são compartilhadas com os outros membros do grupo. Sua visão é centrada no ser humano, pois concebe a importância da participação de todos no planejamento e execução da tarefa, não se julga o detentor da verdade e acredita nas mesmas condições para agir com autonomia e responsabilidade. Seu escopo são as relações interpessoais e considera seu poder fundamentado na confiança que o grupo lhe concede.

Ainda que a concepção que divide a liderança em autocrática e democrática esteja numa visão arcaica e simplória, muitas outras teorias foram criadas a partir destas. Na prática é difícil conceber um líder com um único estilo, pois as situações que chegam em seu ambiente de trabalho, as condições das tarefas e o perfil da equipe, fazem com que o líder se posicione de maneira específica.

Muitas vezes, possuir uma combinação de características pode ser interessante, já que se ter um perfil padrão é muito complexo, já que existem inúmeras situações pelas quais um grupo pode estar passando e que exigirá uma forma ou outra de liderança. O comportamento do líder poderá ser oscilado por conta de diversos fatores, tais como o grau de responsabilidade e amistosidade dos membros da equipe, as convicções e valores, os prazos e as tarefas a serem desempenhadas.

DEFINIÇÃO DE AUTORIDADE

A palavra Autoridade deriva do latim *auctoritas*, a autoridade é o poder, a legitimidade ou a faculdade. Em geral, o termo refere-se às pessoas que governam ou que exercem o comando. A autoridade também corresponde ao prestígio ganho por uma pessoa ou organização graças à sua qualidade ou à competência numa determinada matéria ou área de especialidade: A autoridade é, portanto, uma forma de dominação, já que exige/requer a obediência de outrem. Sem obediência, a autoridade não qualquer faz sentido nem surte os efeitos pretendidos. Isto quer dizer que, mais do que meros títulos ou fórmulas de cortesia, a autoridade é algo que se exerce, e não propriamente algo que se usa ou ostenta. Podemos-nos confrontar com o paradoxo de existir autoridade sem autoridade, como pode acontecer no caso do chefe de uma empresa cujos empregados não lhe obedecem.

O conceito de autoridade é entendido erroneamente, é visto como algo que impede a autonomia. Segundo Aquino (1999), autoridade também inclui permissão, tolerância, consentimento, enquanto a autonomia inclui liberdade, emancipação e conquista. Os dois conceitos podem coexistir, não são antagônicos como muitos imaginam.

Outra confusão relacionada ao conceito de autoridade é aquela ligada ao autoritarismo. Segundo Novais (2004), algumas organizações atuam como se o exercício da autoridade fosse o mesmo que ser autoritário, diminuindo ou excluindo totalmente o direito do aluno de se expressar diante dos acontecimentos do cotidiano.

Segundo o pensamento aplicado “A autoridade é conceituada como “a probabilidade” que tem de agir sobre os outros, sem que esses outros possuem reação sobre ele, sendo, todavia capazes de o fazer” (BARRACHO, 2007). Ou ainda, a autoridade é o direito para fazer alguma coisa. Ela pode ser o direito de tomar decisões, de dar ordens ou simplesmente o direito de desempenhar um trabalho que foi designado (OLIVEIRA, 2005). A autoridade divide-se em formal e informal (CHIVENATO 2002; OLIVEIRA, 2005). Assim autoridade formal é o potencial de exercer controle sobre os outros através da legitimidade de uma posição gerencial.

OLIVEIRA (2005) afirma que a autoridade formal representa a estabelecida pela estrutura hierárquica da empresa, e pode ser delegada pelo superior hierárquico imediato. OLIVEIRA (2005) explica que a autoridade informal flui, na maioria das vezes, de forma ascendente ou horizontal. É mais um privilégio do que um direito. É, geralmente, mais instável do que autoridade formal, pois está sujeita aos sentimentos pessoais. O autor ainda afirma que a autoridade informal é uma espécie de autoridade adquirida que é desenvolvida por meio de relações informais entre as pessoas da empresa, que o fazem voluntariamente e por deferência à sua posição ou status.

Na realidade, a autoridade informal serve para modificar a autoridade formal na determinação do quanto ela terá de aceitação por parte dos vários subordinados nos diferentes níveis hierárquicos. A autoridade formal se distingue por três características, Segundo Chiavenato (2003):

Autoridade é alocada em posições da organização e não em pessoas. Os administradores têm autoridade devido às posições que ocupam. Outros administradores nas mesmas posições têm a mesma autoridade; Autoridade é aceita pelos subordinados. Os subordinados aceitam a autoridade dos superiores, pois, acreditam que eles têm o direito legítimo, transmitido pela organização, de dar ordens e esperar pelo seu cumprimento; Autoridade flui abaixo por meio da hierarquia verticalizada. A autoridade flui do topo até a base da organização e as posições do topo têm mais autoridade do que as posições da base. Os agentes detentores de autoridade e poder são os que modelam a cultura organizacional nas empresas, são os que ditam o modelo a serem seguidos dentro das organizações, por isto a cultura organizacional é de extrema importância na tomada de decisão. (Chiavenato, 2003 p. 34)

O QUE É MOTIVAÇÃO?

“A palavra motivação deriva do latim *motivus*, *movere*, que significa mover. Em seu sentido original, a palavra indica o processo pelo qual o comportamento humano é incentivado ou estimulado por algum tipo de motivo ou razão. Motivo, motor e emoção são palavras que têm a mesma raiz”. MAXIMIANO (2008)

Um motivo é algo que impulsiona o indivíduo a agir de um determinado modo, sendo, portanto, responsável ou a causa de um comportamento específico. É uma energia interna, uma característica que vem da pessoa, que não depende dos outros e refere-se ao motivo pelo qual as pessoas fazem as coisas, o porquê de se envolverem em determinado esforço.

A motivação relaciona-se com o sistema cognitivo, ou seja, com aquilo que o indivíduo conhece de si ou do ambiente, incluindo os valores pessoais, as influências físicas e sociais recebidas, as experiências vivenciadas e as suas necessidades. Todos os atos dos indivíduos são movidos, guiados pelas suas crenças e pensamentos, sejam conscientes ou não

ROBBINS (2005, p. 132) define a motivação “como um processo responsável pela intensidade, direção e persistência dos esforços de uma pessoa para o alcance de uma determinada meta ou resultado”.

Seguindo esta afirmação Robbins cita:

Intensidade se refere a quanto esforço a pessoa despende. Contudo, a intensidade não é capaz de levar a resultados favoráveis a menos que seja conduzida em uma direção que beneficie a organização. Precisamos considerar a qualidade do esforço, tanto quanto sua intensidade. A motivação tem uma dimensão de persistência, os indivíduos motivados se mantêm na realização da tarefa até que seus objetivos sejam atingidos. (ROBBINS, 2005, p.132)

De acordo com Bergamini (2008), ninguém pode motivar ninguém, as pessoas já trazem dentro de si expectativas próprias capazes de ativar a busca de objetivos já estabelecidos, portanto, como bem mostrou em seu artigo na RAE em 12/1986:

A preocupação mais correta não deve ser aquela que busca o que fazer para motivar pessoas, mas especialmente a que esteja voltada para estratégias que busquem evitar que elas desmotivem. Parece que só assim, aquele alto nível de expectativas que impele as pessoas do “menos” para “mais”, rumo aos seus próprios caminhos, não se desgastará como o decorrer do tempo. E haverá um renascimento a cada ato motivacional. (BERGAMINI, 1986, p. 8).

Segundo Bergamini (1994), cada pessoa possui suas próprias orientações motivacionais e atribui valor ao que lhe dá satisfação. Quando existe um bom clima organizacional, a tendência é que a satisfação das necessidades pessoais e profissionais seja realizada, no entanto, quando o clima é tenso, ocorre frustração destas necessidades, provocando insegurança, desconfiança e descontentamento entre os servidores.

Partindo da apresentação dos principais conceitos, percepções e conhecendo o processo motivacional, neste momento faz-se necessário o estudo das principais teorias motivacionais, clássicas e contemporâneas, em especial a teoria das Expectativas, utilizada como embasamento para a análise dos dados coletados para esta pesquisa

TEORIAS SOBRE A MOTIVAÇÃO

Inúmeras são as teorias a respeito da motivação. Segundo VRIES (1993) elas se determinam de acordo com o interesse pelo assunto que cada pesquisador possui e habilidade para formular sua própria teoria. Comprova-se a existência da teoria das necessidades provenientes de Alderfer, McClelland, Maslow, a teoria que distingue dois fatores estabelecidas por Snyderman, Mausner, Herzberg, a teoria das expectativas ou instrumentalidade pesquisadas por Vroom, a teoria do reforço vindas de Connellan e Skinner, a teoria dos objetivos sistematizadas por Bryan, Locke, a teoria da equidade de Adams e Homans, sendo estas as mais conhecidas e respeitadas. O assunto é considerado complexo por considerar apenas o quesito científico. E o principal escopo é articular estas teorias para se fazer compreender o seu inter-relacionamento.

Segundo Robbins:

É muito importante conhecer essas teorias, pois elas representam os fundamentos sobre os quais as teorias modernas se desenvolveram e muitos executivos utilizam esses conceitos e sua terminologia para explicar a motivação de seus funcionários. (ROBBINS, 2005, p.132).

Abraham H. Maslow formulou uma teoria com base na hierarquia de necessidades que influenciam o comportamento humano. Esta teoria é a seguinte: O indivíduo nasce com certas bagagens de necessidades fisiológicas, que são inatas ou hereditárias. De início, seu comportamento

é exclusivamente voltado para a participação cíclica dessas necessidades como fome, sede, ciclo sono-atividade etc. A partir de certa idade, o indivíduo ingressa em uma longa trajetória de aprendizagem de novos padrões de necessidades. Surgem as necessidades de segurança, voltadas para a proteção contra o perigo, contra as ameaças e contra a privação. A Pirâmide de Maslow, no entanto, tornou-se um importante modelo explicativo de psicologia organizacional.

De acordo com SALGADO (2005, p. 23): “Douglas McGregor notou que os gerentes sustentavam um dentre dois conjuntos de pressupostos sobre a natureza humana: a teoria X ou a teoria Y”.

Segundo CHIAVENATO (2002) refere-se ao método mais tradicional de administração de pessoas. É um estilo mais rígido de trabalho ao qual tem tendência de extinção no mercado atual de trabalho, pois visa que o colaborador é preguiçoso, ele evita ou age de maneira mais lenta as suas funções atribuídas. Ainda citando o mesmo autor, neste caso, a própria natureza do indivíduo o leva a buscar segurança, ou seja, ele faz somente o que lhe foi exigido, não tem perspectiva de crescimento na empresa, prefere-se manter estável e garantir sua permanência na empresa do que arriscar-se em busca de novos aprendizados ou métodos para aprimorar suas atividades de trabalho. Com isso, sempre se submete a ser subordinado através de métodos padrões imposto pelas necessidades da organização, pois não assume responsabilidades e são vistos apenas como ferramentas de trabalho.

Na visão de RODRIGUES e SILVA (2007) na teoria Y, as pessoas são ativas, tem vontade de e se estimulam a crescer profissionalmente dentro da organização. Mostram satisfação e preocupam-se em compreender suas necessidades e as da organização. Sentem prazer de se autorrealizar e unem-se a determinados grupos, para encontrar novos ideais e objetivos para dar sentido à vida. Com isso as pessoas crescem e amadurecem, pois tem o desejo de novos desafios e estão com “fome” de conhecimento.

Os fatores higiênicos e motivadores da teoria de Herzberg: CHIAVENATO (2006) enfatiza que Herzberg estudou de que forma e em que grau diversos fatores motivam os empregados. Focalizou a questão da satisfação para formular sua teoria. Segundo ele, existem dois fatores que explicam o comportamento das pessoas no trabalho:

Fatores higiênicos: Localizam-se no ambiente de trabalho. São extrínsecos. Nessa categoria, estão associados salários, benefícios sociais, condições físicas de trabalho, modelos de gestão, relacionamento com os colegas. Os fatores higiênicos, se presentes, deixam de causar insatisfação, mas não chegam a causar também satisfação, ficando em um meio termo. Um bom salário pode não ser garantia de satisfação no trabalho, por exemplo. Contudo, se ausentes os fatores higiênicos causam insatisfação.

Fatores motivacionais: São intrínsecos, isto é, dizem respeito aos sentimentos de autorrealização, reconhecimento, responsabilidade e progresso profissional. Se presentes causam satisfação e se ausentes deixam de causar satisfação, mas não chegam a nos deixar insatisfeitos. A teoria de Herzberg também tem sofrido críticas. Robbins cita:

De acordo com Herzberg, os fatores que levam à satisfação no trabalho são diferentes e separados daqueles que levam a insatisfação. Portanto, os executivos que procuram eliminar os fatores que geram insatisfação podem conseguir paz, mas não necessariamente a motivação dos funcionários. Eles vão apaziguar os funcionários, e não os motivar. Assim, as condições em torno do trabalho, como a qualidade da supervisão, a remuneração, as políticas da empresa, as condições físicas de trabalho, o relacionamento com os outros e a segurança no emprego foram caracterizadas por Herzberg como fatores Higiênicos. (ROBBINS, 2005, p. 135).

Devemos entender que atualmente, o administrador, além de ter uma boa formação profissional, necessita possuir “um lado humano” bem desenvolvido e compreender que o maior patrimônio da empresa é o colaborador, acreditando e investindo nas pessoas, pois o conhecimento, a tecnologia e as informações estão disponíveis a todos, porém o capital intelectual somente o ser humano possui.

CARACTERÍSTICAS ESSENCIAIS DO GESTOR DO SÉCULO XXI

Investir no potencial humano passou a ser fundamental para o sucesso das empresas. Recrutar, selecionar, reter e desenvolver talentos é importante, mas importante também é poder contar com as pessoas certas, para liderar e gerir esses talentos.

Administrar pessoas não é apenas distribuir tarefas e cobrar resultados. O mercado cada vez mais exige um novo tipo de profissional, que tenha uma visão mais ampla, que ao invés de só buscar resultados procure capacitar, motivar seus subordinados, cultivando um ambiente de colaboração e fortalecimento das relações pessoais.

Em um mercado competitivo, a habilidade em produzir bens ou serviços não é o bastante para garantir-se a sobrevivência da empresa. A organização deve estar atenta para as expectativas e desejos de seus clientes e apta a reconhecer como adequar-se a tais demandas. Isto vai muito além de, simplesmente, anunciar os aspectos atrativos de um bem ou serviço, porque grande parte do esforço gerador da percepção de qualidade por parte do cliente é resultado da correta postura e da competência dos membros dessa organização. Isso determina uma nova dimensão para os processos de gerenciamento. Gerenciar torna-se buscar a obtenção de resultados por intermédio das pessoas. Desta forma, a gestão das pessoas passa a ser compartilhada por todos os níveis gerenciais, assumindo uma característica essencialmente baseada no aconselhamento. A autoridade passa a ser a do saber e não uma autoridade de cunho disciplinar.

Algumas características são consideradas fundamentais ao bom Administrador moderno, por exemplo, capacidade de identificar prioridades, de operacionalizar ideias; saber delegar funções; habilidade para identificar oportunidades; liderança; disposição para correr riscos, domínio de métodos e técnicas de trabalho;

A constância de propósitos é outro fator importante. Os esforços não podem ser cancelados apenas porque as mudanças não se processaram de imediato e, mesmo quando a solução adotada

apresente resultados a curto prazo, a busca de soluções efetivas para os problemas empresariais deve ser feita segundo um projeto de longo prazo (CASALS, 2003).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na realização desse trabalho foi observado que o líder consegue influenciar e motivar uma equipe, extraído de maneira consciente o potencial máximo de cada funcionário, o líder precisa ter conhecimento e sensibilidade para notar as necessidades da equipe para nortear e influenciar os comportamentos de seus subordinados de modo a se tornar mais eficiente em relação às metas e objetivos da empresa.

Não tem como se definir uma liderança ideal. Sendo assim a liderança é algo que deve ser adaptado de acordo com a necessidade dos indivíduos para o melhor resultado. A tendência que se verifica é uma administração com as pessoas, sendo a organização administrada por seus colaboradores e parceiros internos, os que mais entendem dela. Tornando consciente o valor agregado que se tem com pessoas motivadas e satisfeitas com o trabalho.

A boa relação com o liderado, bom apoio e orientação fará com que a função do líder traga ganhos à organização. Alcançando climas positivos para o desenvolvimento do comportamento dos liderados, como consequências a equipe pode se manter esforçada e motivada para um bom resultado.

A má distribuição e utilização do poder dentro das organizações podem gerar desequilíbrios e descaracterizar o líder, causando sentimentos inibidores como medo, ansiedade, submissão, revolta, resistência à mudança etc.

De um modo geral, todas as abordagens apresentadas sobre liderança envolvem tarefas, pessoas, situação, posição do líder, relações entre líder e liderados que são questões vitais à definição do estilo de liderança.

O poder de liderar é outorgado pelo grupo em função de características pessoais do líder, especialmente da autoridade moral exercida e, não raro, não reside nas mãos do detentor da autoridade hierárquica. A ética é indispensável à formação do Administrador Público, que deve ter entre suas preocupações constantes selecionar pessoas com perfil para o exercício do poder hierárquico (cargos de chefia, direção e assessoramento) em conjunto com a aceitação do grupo, isto é, a quem a liderança tenha sido outorgada. Ressalte-se que não é obrigatório que o líder venha necessariamente das fileiras do serviço público, mas que detenha autoridade profissional e moral para liderar grupos no tratamento de questões em que desempenhará o papel de dirigente.

Por fim, destaca-se que é necessário desenvolver a sensibilidade para diagnosticar a situação, a destreza para, se necessário, alterá-la e flexibilizá-la para adequar-se às forças em jogo, a partir do conhecimento e da reflexão, das expectativas da instituição, das características da tarefa a ser executada, da posição ocupada, das pressões existentes e das expectativas do grupo liderado.

Tais achados revelam, no entanto, mudanças no perfil da gestão e das competências requeridas às lideranças do setor — em especial aquelas que se reconhecem e/ou são apontadas como “mais modernas” —, trazendo à tona a relevância de novas agendas nacionais de pesquisa sobre o setor e, em particular, sobre ações de desenvolvimento de lideranças aptas a lidar, de forma mais crítica, com os desafios, dicotomias e diásporas que marcam e/ou hão de caracterizar os contextos atual e futuro da gestão pública brasileira.

REFERÊNCIAS

AQUINO, J. G. **Confrontos na sala de aula: uma leitura institucional da relação professor-aluno**. 2ª ed. São Paulo: Summus, 1999.

BARRACHO, Carlos José Bernardo da Silva. **Estratégias de poder e autoridade em contextos sócio-políticos diferenciados**. Santiago de Compostela: Universidade de Santiago de Compostela, Set. 2007

BERGAMINI, Cecília Whitaker, **O que não é motivação**, RAE – Revista de Administração de Empresas, São Paulo, v. 21, n.4, p. 3-8, Out/Dez. 1997.

_____, C.W. **Liderança administração do sentido**. São Paulo: Atlas, 1994.

CASALS, P. H. **As novas competências do Gestor do século XXI**. 2003.
Disponível em: WWW.aedb.br. Acesso em 09/05/2017.

CHIAVENATO, Idalberto. **Construção de talentos: coaching e mentoring**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2002.

_____, Idalberto. **Introdução à teoria da administração: uma visão abrangente da moderna administração das organizações**. 7. ed. rev. E atual. – Rio de Janeiro: Elsevier, 2003.

COVEY, Sthephen R. **Liderança baseada em princípios**. 10. ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2002.

MAXIMIANO, A. C.A. **Recursos humanos: Estratégia e gestão de pessoas na sociedade global**. Rio de Janeiro. LTC, 2008.

NOVAIS, E. L. **É possível ter autoridade em sala de aula sem ser autoritário?** Colégio Pedro II, Rio de Janeiro, 2004.

OLIVEIRA, D. de P. R. de. **Sistemas, Organização & Métodos: uma abordagem gerencial**. São Paulo: Atlas, 2004.

ROBBINS, S. P. **Administração: mudanças e perspectivas**. Tradução. Cid Kinipel Moreira. São Paulo: Saraiva, 2000.

_____. **Comportamento organizacional**. 11. ed. São Paulo: Prentice Hall, 2005.

RODRIGUES, Cláudia Medianeira Cruz; SILVA, Walmir Rufino Da. **Motivação nas organizações**. 1. Ed. São Paulo: Editora Atlas, 2007.

SALGADO, Leo. **Motivação no trabalho**. 1. Ed. Rio de Janeiro: Editora Qualitymark, 2005

SENGE, Peter M. **A quinta disciplina**. 26. ed. Rio de Janeiro: BestSeller, 2010.

VRIES, M.K. **A inveja, a grande esquecida dos fatores de motivação em gestão**. In: CHANLAT, J.F. (Org.) O Indivíduo nas organizações – dimensões esquecidas. 2. ed São Paulo: Atlas, 1993.

EDUCAÇÃO, CLASSE E GÊNERO: UMA ANÁLISE SOCIOLÓGICA SOB A PERSPECTIVA DE WILLIS, CARAWAY E SENNETT



EDUCATION, CLASS AND GENDER: A SOCIOLOGICAL ANALYSIS FROM THE PERSPECTIVE OF WILLIS, CARAWAY AND SENNETT

FLÁVIA RIX DE OLIVEIRA

Graduada em Pedagogia pela UNG–UNIVERSIDADE GUARULHOS, em 2004; Especialista em Educação Inclusiva pela PUC–SP, em 2007; Professora de Ensino Fundamental I na EMEF Marechal Rondon.

RESUMO

Exponentes como Paul, Willis, Teri Lynn Caraway e Richard Sennett denotam pontos de vida sobre modos da dinâmica entre relações, deveras sociais. Não obstante é crível relacionar os temas educação, classe social e gênero, como aproximação acerca das relações do indivíduo e (re)produção da vida. o estudo busca realizar uma análise crítica das formas pelas quais desigualdades estruturais são perpetuadas nas óticas de Willis, Caraway e Sennett. Este estudo é uma revisão bibliográfica. A educação, como elemento da cultura, não atua de modo neutro, na visão dos autores ora elencados. Ela pode tanto perpetuar desigualdades estruturais, quanto fornecer formas para o questionamento e transformação social.

Palavras-chave: Educação; Classe Social; Gênero; Lutas de Classes; Ascensão Social.

ABSTRACT

Exponents such as Paul Willis, Teri Lynn Caraway and Richard Sennett denote points of life on ways of dynamics between relations, which are indeed social. The study seeks to carry out a critical analysis

of the ways in which structural inequalities are perpetuated from the perspectives of Willis, Caraway and Sennett. This study is a literature review. Education, as an element of culture, does not act neutrally, in the view of the authors listed above. It can both perpetuate structural inequalities and provide ways of questioning and transforming society.

Keywords: Education; Social Class; Gender; Class Struggles; Social Ascent.

INTRODUÇÃO

Exponentes como Paul Willis, Teri Lynn Caraway e Richard Sennett denotam pontos de vista sobre modos da dinâmica entre relações, deveras sociais. Não obstante é crível relacionar os temas educação, classe social e gênero, como aproximação acerca das relações do indivíduo e (re)produção da vida. Vale ressaltar que a complexidade das relações humanas é complexa, e perpassam por vários “prismas”, como fatores econômicos e culturais, por exemplo. Sendo assim, o estudo busca realizar uma análise crítica das formas pelas quais desigualdades estruturais, são perpetuadas nas óticas de Willis, Caraway e Sennett. Este estudo é uma revisão bibliográfica.

DESENVOLVIMENTO

A CONTRACULTURA DE PAUL WILLIS

Existe um argumento recorrente de que a sociedade é meritocrática: as pessoas podem alcançar o nível de suas habilidades. Mas Paul Willis, em seu estudo sobre os jovens da classe trabalhadora numa cidade industrial da Inglaterra nos anos 1970, pergunta por que, então, os jovens da classe trabalhadora acabam em empregos de classe trabalhadora? Seguindo doze meninos, ou “caras”, como se refere a eles, nos seus dois últimos anos de escola e no primeiro ano de emprego, Willis observa que são a cultura e os valores que cercam esses jovens que definem suas escolhas de vida. Eles desenvolvem uma contracultura que resiste à filosofia da escola, a de que esforço acadêmico levará ao progresso. Através de linguagem, roupas e práticas como fumar e beber, deixam clara sua rejeição aos ideais da classe média e enfatizam, por outro lado, sua crença em habilidades práticas e experiência de vida, desenvolvendo o que Willis vê como “uma atitude chauvinista e patriarcal” (WILLIS, 1977).

Os meninos veem o conhecimento acadêmico como “feminino”, e os colegas que querem chegar lá, os conformistas, como “mulherzinhas” e inferiores. O trabalho de fábrica e outros similares são vistos, diz Willis, como mais adequados aos homens. Muitos dos meninos trabalham meio

período, por exemplo, como repositores ou chaveiros, e aprendem os valores da cultura ligada a tais empregos.

"Os meninos veem o conhecimento acadêmico como 'feminino', e os colegas que querem chegar lá, os conformistas, como 'mulherzinhas' e inferiores" (WILLIS, 1977, p. 59).

Suas atitudes em relação às meninas são exploradoras e hipócritas (as garotas "sexy" são desejadas, mas também tratadas com desdém) e baseadas, alega Willis, numa crença na divisão do trabalho por gênero. Outro aspecto desafiador de cultura é o racismo, que serve para distinguir sua identidade de grupo de classe trabalhadora branca. A cultura de fábricas ou oficinas espelha a experiência desses meninos na escola, ou seja, em ambos os lugares há uma ênfase no riso ou na resistência a ter que trabalhar muito (BATES, 1992).

Willis argumenta que, na verdade, o fato de que meninos terem uma "performance" de masculinidade de classe trabalhadora apoia tanto o patriarcado - sobretudo segundo uma abordagem marxista, quanto o capitalismo, ao oferecer uma força de trabalho masculina de baixa remuneração. Os caras, no entanto, veem seu emprego como uma questão de livre escolha em vez de uma exploração.

Willis diz que isso não é apenas um exemplo da "falsa consciência" de Friedrich Engels, segundo a qual a ideologia dominante é imposta de cima. Em vez disso, ideias de classe, gênero e etnia também surgem de sua cultura, eles têm consciência de que teriam de sacrificar sua identidade de classe para subir a pirâmide social. Os professores quase sempre têm poucas expectativas em relação aos meninos, o que os leva gradualmente a abandonar a ideia de ensiná-los. As escolas, assim, desempenham um papel crucial na reprodução de valores culturais, divisões econômicas e trajetórias da classe trabalhadora (WILLIS, 1977).

"A cultura da classe trabalhadora cria uma resistência à ideologia escolar, que valoriza o sucesso acadêmico, ao afirmar a importância das habilidades práticas e da experiência de vida" (WILLIS, 1977, p. 52).

A obra de Willis tem sido criticada, por exemplo, pelos sociólogos britânicos David Blackledge e Barry Hunt, por estar baseada em uma amostra insuficiente. Mas, nos anos 1990, a socióloga britânica Inge Bates reutilizou a pergunta de Willis para se questionar por que as garotas da classe trabalhadora acabam em empregos de classe trabalhadora ou em empregos que cumprem estereótipos de gênero. Um de seus estudos mostrou que as garotas que queriam trabalhar em creches acabavam sendo treinadas para cuidar de idosos. Outro estudo focava as garotas que desejavam entrar no mundo estereotipado por gênero da moda. Tais aspirações confirmam, diz Bates, que as garotas de classe trabalhadora têm horizontes limitados. Acima de tudo, Bates sugere

que um mercado de trabalho limitado, pouca qualificação e socialização na “escolha” de empregos definidos por gênero implicam que existe pouca evidência de mobilidade social (BATES, 1992).

TERI LYNN CARAWAY E A FEMINIZAÇÃO

Nas últimas décadas, apesar do grande aumento na participação das mulheres na força de trabalho no Sudeste Asiático, a divisão de gênero no trabalho foi estruturada em vez de eliminada. A feminista e socióloga americana Teri Lynn Caraway estudou algumas fábricas na Indonésia em seu livro *Assembling Women: The Feminization of Global Manufacturing*. Desenvolvendo a obra de Michel Foucault, ela diz que o gênero no local de trabalho é fluido e está em constante negociação, sendo até mesmo influenciado pelas ideias de feminilidade e masculinidade dos gerentes de fábrica, que podem determinar se a operação de máquinas seria melhor para trabalhadores homens ou mulheres (CHANG 2008).

"A fragilidade das organizações sindicais e políticas permitiu que os empregadores reestruturassem a força de trabalho, favorecendo a contratação feminina em larga escala" (CARAWAY, 2007, p. 72).

Caraway rejeita a teoria econômica dominante, que vê os indivíduos como racionais e sem gênero, refletindo as características masculinas e de classe média daqueles que a desenvolveram. Ela também descarta as análises marxistas porque priorizam a classe social, e não o gênero. Considerando a sabedoria convencional, que diz que os empregadores pagam salários menores para as mulheres, o que levou mais mulheres a entrar na força de trabalho, Caraway alega que isso subestima o poder do gênero nos mercados de trabalho. Em vez disso, as ideias e práticas a respeito dos homens e das mulheres com formas distintas de trabalho, o que ela chama de "discursos de gênero", desempenham um papel-chave no processo de feminização (CARAWAY, 2007).

"Os discursos de gênero nos locais de trabalho industriais moldam a divisão sexual do trabalho, determinando quais funções são apropriadas para homens ou mulheres" (CARAWAY, 2007, p. 36).

Caraway diz que são necessárias três condições para que ocorra a feminização do trabalho industrial. Primeiro, quando a demanda por trabalho supera a oferta (por exemplo, quando não há trabalhadores homens suficientes), as fábricas se voltam para as mulheres. Segundo, quando o planejamento familiar e a educação em massa estiverem disponíveis. E terceiro, quando as barreiras como os sindicatos, que protegem locais de trabalho dominados pelos homens de serem invadidos pelo trabalho feminino mais barato, não forem mais eficientes. Na Indonésia, isso aconteceu quando

o Estado enfraqueceu as organizações islâmicas e os sindicatos, ambos contrários ao trabalho feminino (ELSON, 1983).

"As três condições necessárias para a feminização industrial incluem: demanda por mão de obra, planejamento familiar e a ausência de barreiras sindicais" (CARAWAY, 2007, p. 48).

Caraway enfatiza a premissa geral de que alguns empregadores pagam mais para os homens porque acham que seu trabalho é superior, enquanto outros consideram as mulheres não confiáveis no longo prazo (devido à maternidade ou ao casamento). De fato, argumenta Caraway, essas duas ideias são exemplos de "análises de custo-benefício de gênero" complexas. A forma como as trabalhadoras são vistas e tratadas e o porquê de as mulheres serem vistas como melhores para certos tipos de emprego podem ser explicados por ideais, valores e crenças culturais mais amplos a respeito do papel do gênero dentro de uma sociedade (CHANG, 2008).

RICHARD SENNETT E “ASCENSÃO SOCIAL”

Sociólogos e economistas que aceitam por tradição a ideia de que as classes sociais estão vinculadas ao dinheiro, conforme os trabalhadores ganham uma renda maior e acumulam mais bens, eles subiriam para a classe média e desfrutariam não apenas da prosperidade como também de um maior senso de dignidade. Mas esse conceito foi questionado quando o sociólogo americano Richard Sennett, junto com Jonathan Cobb, investigou o paradoxo que parecia afligir as pessoas da classe trabalhadora que subiam para a classe média.

O que Sennett descobriu em entrevistas com trabalhadores, conforme mostrado em *The Hidden Injuries of Class*, publicado em 1972, foi que um aumento no poder material e a liberdade de escolha foram acompanhados por uma significativa crise de respeito próprio. Ao buscar uma liberdade maior, pedia-se aos trabalhadores que usassem “ferramentas” como a educação, que os fariam se sentir alienados e incapazes (SKOCPOL, 1995).

Para explicar como isso poderia estar acontecendo, Sennett voltou-se primeiro à história da classe trabalhadora nos EUA. Durante a urbanização do século XIX, os trabalhadores rurais se mudaram de pequenas fazendas para as vilas e depois para as cidades, que cresceram depressa por causa desse inesperado afluxo. Além disso, a maioria das cidades tinha grandes enclaves de imigrantes europeus recém-chegados da Irlanda, da Itália, da Polônia e da Grécia, por exemplo. Neles, falava-se a língua original, e as tradições culturais se mantiveram vivas (SENNETT, 1972).

A imigração em massa levou os industrialistas a perceber rapidamente que o trabalho não qualificado era mais barato que a produção com máquinas. Assim, eles contrataram muitos imigrantes e mudaram o foco da automatização para a substituição do trabalho mais caro e especializado. Com isso, cresceu a hostilidade contra os recém-chegados, e houve um aumento nas atitudes racistas.

Um tipo de "hierarquia moral" entre as nacionalidades logo passou a ter uma aceitação ampla. Os europeus ocidentais (menos os irlandeses) estavam no topo dessa hierarquia. Eram vistos como diligentes, bons trabalhadores e habilidosos. Mas, no outro lado da balança, percebeu Sennett, os "eslavos boêmios, judeus e os europeus do sul foram acusados de falta de higiene, isolamento ou preguiça" Os novos imigrantes descobriram que só podiam depender do apoio de seus conterrâneos, de modo que surgiram várias comunidades étnicas (HOCHSCHILD, 1983).

Mas, em meados do século XX, as cidades americanas experimentaram programas de revigoramento urbano que quebraram essas comunidades de imigrantes. As famílias de imigrantes foram integradas à sociedade em geral, que teve uma atitude distinta em relação aos grupos sociais diferentes. Na sociedade americana como um todo, as pessoas com melhor educação, "cultas", eram tratadas com maior respeito. As pessoas honestas e trabalhadoras que mereciam bastante respeito na "antiga vizinhança" agora eram vistas com desdém e suspeição por serem ignorantes e "estrangeiras" (SKOCPOL, 1995).

"A nova economia, com suas exigências de flexibilidade e adaptação, leva a uma fragmentação das identidades profissionais e pessoais" (SENNETT, 1998, p. 25).

Sennett diz que a classe trabalhadora estava sendo desafiada a se tornar mais "aculturada", e a educação parecia ser o caminho para a aceitação e o respeito. Mas com isso vieram vários e notáveis problemas. Primeiro, para as pessoas que sempre valorizaram o trabalho duro físico, os empregos com "caneta" da classe média não eram tidos como "empregos de verdade". Tais atividades não eram consideradas dignas, de modo que um trabalhador não conseguia se ver com respeito se as desenvolvesse (FOUCAULT, 1987).

Além disso, apesar de o intelecto e a educação merecerem alta estima pelas classes média e alta, os trabalhadores tinham a impressão de que os "educados" não faziam nada digno de respeito. Pelo contrário, eram quase sempre vistos como alguém usando sua posição privilegiada para enganar, mentir e evitar o trabalho, ao mesmo tempo em que ganhavam salários mais altos. Como poderia, então, um trabalhador querer manter sua dignidade e respeito próprio nessa posição?

Os trabalhadores entrevistados por Sennett usam a palavra "educado" para uma série de experiências, que vai muito além da escolaridade. O status elevado da educação vem do fato de que se pensa que ela aumenta a racionalidade e desenvolve as médias capacidades humanas (ENGELS, 1984). Mas Rissarro, um engraxate que se tornou bancário, explica como isso funciona de forma distinta nas várias divisões sociais. Ele acredita que as pessoas de uma classe mais alta têm o poder de julgá-lo porque são "mais desenvolvidas internamente". Apesar da ascensão de Rissarro na profissão, seus colegas de classe baixa o desprezam, e ele não tem respeito por si mesmo porque sente que não está fazendo um "trabalho de verdade".

"Os trabalhadores tendem a ver sua incapacidade em se adaptar e ser respeitados como um fracasso pessoal, não como uma condição das divisões e desigualdades da sociedade" (SENNETT; COBB, 1972, p. 132).

Ele aceita os conselhos da sociedade para "melhorar de vida", mas sente-se como um impostor e não entende seu senso de desconforto. Ele acredita que a única explicação é que há alguma coisa errada com ele (HOCHSCHILD, 1983).

"A ascensão social pela educação muitas vezes resulta em um sentimento de alienação, pois o indivíduo é visto como um traidor por sua própria classe" (SENNETT; COBB, 1972, p. 122).

Sennett defende que os trabalhadores tendem a ver sua incapacidade em se adaptar e ser respeitados como um fracasso pessoal, não como uma condição das divisões e desigualdades da sociedade.

"O trabalhador que sobe na escala social é constantemente lembrado de que, em algum momento, ele traiu suas origens e seus valores" (SENNETT, 1998, p. 47).

Ele cita James, filho de imigrantes com alta escolaridade, que vê a si mesmo como um fracasso, não importa o que faça. "Se eu tivesse o que é preciso", diz, "poderia fazer com que todo o meu estudo valesse a pena". Por outro lado, se ele "tivesse a coragem para botar a cara no mundo" e conseguir um emprego de verdade, isso faria com que fosse mais respeitado. James se responsabiliza por não ter maior autoconfiança e por ter fracassado em se "desenvolver" (SKOCPOL, 1995).

Tal conjunção de classe e indivíduo é um fenômeno tipicamente americano, diz Sennett, ligado à premiação do "indivíduo". O sucesso em testes de QI e a escolaridade são vistos como uma forma de libertar o indivíduo de sua condição social ao nascer, de modo que, todos os que possuem mérito ou inteligência de verdade subirão na vida. Tal crença na igualdade de oportunidades está no cerne do Sonho Americano.

Os filhos da classe trabalhadora não têm as mesmas oportunidades que os filhos das classes mais ricas, e aqueles que tentam melhorar são vistos como traidores. São excluídos de seu grupo original, tendo, por isso, uma perda de valor próprio. As ferramentas da liberdade são uma fonte de indignidade para eles, tanto na escola quanto na faculdade, onde são desprezados por não conhecerem as regras e não terem um conhecimento cultural mais amplo. Suas conquistas educacionais os expõem não ao respeito, mas ao desdém das pessoas da classe média ao seu redor, e eles sofrem de um senso de fracasso e alienação (HOCHSCHILD, 1983).

De acordo com o empresário escocês-americano Andrew Carnegie, a justiça do capitalismo industrial é que a sociedade sempre recompensará "um homem de talento". Se uma pessoa for digna

de escapar da pobreza, ela será capaz de fazê-lo. Mas, se ela não tiver a habilidade de "se fazer", que direito ela tem de reclamar? Conforme diz Sennett, é uma meritocracia, e se você fracassar, você não tem mérito. Falhar em ter sucesso se deve a inadequações pessoais. Dessa forma, as desigualdades de classe são ocultadas pelo disseminado "fracasso pessoal" da classe trabalhadora (SENNETT, 1998).

O livro *The Hidden Injuries of Class* é uma exploração sutil e sensível da vida da classe trabalhadora, que expõe como a diferença social pode parecer uma simples questão de caráter, competência ou escolha moral, quando na verdade é essencialmente uma questão de herança de classe.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A convergência entre Willis, Caraway e Sennett se dá pela elucidação da reprodução das desigualdades sociais. Willis denota as contraculturas de classes trabalhadoras, enquanto, Caraway apresenta a feminização do trabalho, deveras, industrial e Sennett foca sobre as tensões enfrentadas por trabalhadores na ascensão social.

A educação, como elemento da cultura, não atua de modo neutro, na visão dos autores ora elencados. Ela pode tanto perpetuar desigualdades estruturais, quanto fornecer formas para o questionamento e transformação social.

REFERÊNCIAS

BATES, I. **Leisure, Work and the Socialization of Girls into Class Roles**. In: JONES, Gill; WALLACE, Claire (eds.). *Youth, Family and Citizenship*. Buckingham: Open University Press, 1992.

CARAWAY, T. L. **Assembling Women: The Feminization of Global Manufacturing**. Ithaca: Cornell University Press, 2007.

CHANG, L. T. **Factory Girls: From Village to City in a Changing China**. New York: Spiegel & Grau, 2008.

ELSON, D.; PEARSON, R. **The Subordination of Women and the Internationalization of Factory Production**. In: NASH, June; FERNÁNDEZ-KELLY, Maria Patricia (eds.). *Women, Men, and the International Division of Labour*. Albany: State University of New York Press, 1983.

ENGELS, F. **A Origem da Família, da Propriedade Privada e do Estado**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1984.

FOUCAULT, M. **Vigiar e Punir: Nascimento da Prisão**. Petrópolis: Vozes, 1987.

HOCHSCHILD, A. R. **The Managed Heart: Commercialization of Human Feeling**. Berkeley: University of California Press, 1983.

SENNETT, R; COBB, J. **The Hidden Injuries of Class**. New York: Norton, 1972.

SENNETT, R. **The Corrosion of Character: The Personal Consequences of Work in the New Capitalism**. New York: Norton, 1998.

SKOCPOL, T. **Social Policy in the United States: Future Possibilities in Historical Perspective**. Princeton: Princeton University Press, 1995.

WILLIS, P. **Learning to Labour: How Working Class Kids Get Working Class Jobs**. Aldershot: Gower, 1977.

A CONTRIBUIÇÃO DA DIDÁTICA PARA A FORMAÇÃO DOCENTE: A AVALIAÇÃO NA CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO



THE CONTRIBUTION OF DIDACTICS TO TEACHER TRAINING: EVALUATION IN THE CONSTRUCTION OF KNOWLEDGE

GIANE SILVA DE AZEVEDO COUREL

Graduação em Pedagogia pela Faculdade Universidade Cesumar – Unicesumar (2022); Especialista em Neurociência e Aprendizagem pela Faculdade Gennari e Peatree – FGP (2023); Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I na EMEF. Prof. José Carlos Nicoletto.

RESUMO

O presente texto tem como objetivo demonstrar a relevância da avaliação na construção do conhecimento. Este estudo justifica-se pela necessidade de utilizar a avaliação como um instrumento que analisa o que foi aprendido e direciona a didática do professor, fornecendo parâmetro para a continuidade do processo de ensino e aprendizagem de forma substancial. Além disso, o professor deve rever suas próprias condutas para que o conhecimento se concretize. Conclui-se que a avaliação deve promover uma aprendizagem significativa e inclusiva para todos, independentemente do contexto. O professor deve aplicá-la de forma ética, buscando estratégias que atendam às especificidades de cada um, evitando, assim, o viés punitivo.

Palavras-chave: Avaliação Pedagógica; Construção do Conhecimento; Desenvolvimento Educacional.

ABSTRACT

The aim of this text is to demonstrate the importance of assessment in the construction of knowledge. This study is justified by the need to use assessment as an instrument that analyzes what has been learned and directs the teacher's didactics, providing a parameter for the continuity of the teaching and learning process in a substantial way. In addition, the teacher must review his or her own conduct in order for knowledge to materialize. In conclusion, assessment should promote meaningful and inclusive learning for all, regardless of the context. The teacher must apply it ethically, seeking strategies that meet the specific needs of each individual, thus avoiding punitive bias.

Keywords: Pedagogical Assessment; Knowledge Construction; Educational Development.

INTRODUÇÃO

A avaliação está profundamente interligada ao cotidiano humano, pois continuamente, as capacidades individuais são observadas, medidas e classificadas. Em diferentes contextos, além de sermos avaliados, também avaliamos. No entanto, no âmbito educacional, é necessário revisitar conceitos sobre avaliação, analisando-os criticamente, sobretudo nas instituições de ensino. Avaliar deve transcender a simples mensuração ou classificação de resultados, constituindo-se como um processo essencial para a construção do saber e a promoção de uma aprendizagem expressiva e de qualidade.

No contexto escolar, avaliação deve ser compreendida como um componente indispensável do planejamento pedagógico, funcionando como um indicador que permite acompanhar tanto o desenvolvimento quanto a aquisição de conhecimentos pelos estudantes. Além disso, serve como um guia para a prática docente, fundamentando ajustes metodológicos que otimizem o processo de ensino e aprendizagem. Esse entendimento reforça a avaliação como um meio para alcançar não apenas resultados acadêmicos eficazes, mas também o desenvolvimento de competências críticas e práticas necessárias à atuação cidadã na sociedade.

Com o objetivo de compreender o papel da avaliação na promoção de uma educação de qualidade, esta pesquisa busca destacar sua relevância como instrumento de construção cognitiva. A justificativa do estudo fundamenta-se na necessidade de repensar critérios e práticas avaliativas, de modo que os resultados obtidos sejam efetivamente utilizados como base para uma educação abrangente e equitativa, respeitando as especificidades de cada estudante e assegurando oportunidades de aprendizado para todos. Assim, o problema que orienta esta investigação é: como a avaliação pode favorecer o aprendizado no ambiente escolar?

Para responder a essa questão, a pesquisa se estrutura em torno de uma análise teórica que explora a relação entre avaliação e didática, destacando suas contribuições para a formação docente e o processo de ensino e aprendizagem. O estudo é embasado em autores como Candau (2012),

Libâneo (2015), Luckesi (1990) e Veiga (2012), cujas reflexões oferecem os subsídios necessários para a análise crítica do tema. Por fim, são apresentadas conclusões que enfatizam a importância de práticas avaliativas planejadas, estruturadas e éticas, reafirmando seu papel como alicerce para uma educação transformadora.

DESENVOLVIMENTO

DIDÁTICA E FORMAÇÃO DOCENTE

A didática é uma disciplina fundamental no processo educacional, pois orienta o trabalho pedagógico com base em fundamentos teóricos, metodológicos e científicos. Ela constitui um dos princípios do processo educativo, oferecendo ao professor ferramentas que são indispensáveis para estruturar práticas de ensino que se integrem à realidade dos educandos. Todavia, para que a didática cumpra sua função, é primordial que o educador integre conceitos teóricos às práticas pedagógicas, alinhando às exigências específicas de cada realidade e promovendo o desenvolvimento integral dos estudantes.

Para as intenções deste texto a didática é assumida como uma disciplina pedagógica indispensável ao exercício profissional, constituindo-se referência para a formação de professores à medida que investiga os marcos teóricos e conceituais que fundamentam, a partir das práticas reais de ensino-aprendizagem, os saberes profissionais a serem mobilizados na ação docente, de modo a articular na formação profissional a teoria e a prática. (LIBANÊO, 2015, p. 633).

Pode-se dizer que a didática aprimora a atuação docente a partir do momento que o educador coloca a práxis em ação, tendo um olhar atento, despertando o interesse e a curiosidade dos alunos, acolhendo e buscando meios para sanar as dificuldades com a finalidade de propiciar conhecimento de forma integral. Para Candau (2012, p. 14) [...] a didática deve se centrar no processo de aquisição de atitudes tais como: calor, empatia, consideração positiva incondicional.”

Nessa perspectiva, avaliar é efetivar oportunidades de ação-reflexão, num acompanhamento constante dos educadores, que levará o aluno a novas questões. A avaliação deixa de ser classificatória para se transformar em diagnóstica. (VEIGA, 2012, p. 161).

Sendo assim, Luckesi (1990) corrobora com Veiga, uma vez que, para ele os dados coletados por meio de uma avaliação devem orientar a conduta do professor para que pesquise, analise e busque soluções para aprimorar e desenvolver as capacidades cognitivas dos educandos, averiguando também suas próprias estratégias. Posto isto, a obtenção desses resultados não será para classificar e penalizar, mas sim, para nortear e fortalecer o conhecimento.

Nesse sentido, fica evidente que as propostas das avaliações, sejam elas, diagnósticas, formativas ou somativas, devem investigar a qualidade do que foi ensinado e a apropriação do que foi aprendido, possibilitando e priorizando o desenvolvimento pleno dos educandos para que o professor possa planejar conforme as necessidades e especificidades de cada estudante.

De fato, o ideal seria a inexistência do sistema de notas. A aprovação ou reprovação do educando deveria dar-se pela efetiva aprendizagem dos conhecimentos mínimos necessários, com o conseqüente desenvolvimento de habilidades, hábitos e convicções. Entretanto, diante da intensa utilização de notas e conceitos na prática escolar e da própria legislação educacional que determina o uso de uma forma de registro dos resultados da aprendizagem, não há como, de imediato, eliminar as notas e conceitos da vida escolar. (LUCKESI, 1990, p. 78).

Para Veiga (2012, p. 152) a Avaliação “[...] é um poderoso instrumento nas mãos do professor.” Desse modo a atuação do docente e sua prática de avaliação, devem priorizar a ética, o planejamento estruturado, a verificação do que foi ensinado e o que será aplicado. A coleta de dados deverá ser utilizada como instrumento no processo de ensino e aprendizagem, oportunizando a aquisição do conhecimento, proporcionando educação de qualidade independente do contexto.

Além disso, a didática também se relaciona com o uso de tecnologias educacionais que potencializam as práticas pedagógicas. A integração de recursos digitais na elaboração e na execução de aulas torna-se uma estratégia necessária para suprir às demandas de uma sociedade cada vez mais tecnológica e conectada, ampliando as possibilidades de aprendizagem.

PRÁTICAS AVALIATIVAS E APRENDIZAGEM

As avaliações quando utilizadas com o objetivo de sanar dificuldades, tornam-se um instrumento essencial, servindo de base para o desenvolvimento educativo. Para que cumpram essa função, é fundamental que sirvam como guia para o trabalho do professor, ajudando a compreender o que foi efetivamente aprendido pelos alunos. Assim, a avaliação precisa ir além de apenas incluir notas e estatísticas. Ela deve ser vista como uma oportunidade de reflexão e investigação, permitindo que o professor e o estudante compreendam de forma mais significativa o processo de aprendizagem, efetivando conhecimentos de maneira concreta. É importante ressaltar que essa abordagem rompe com o modelo tradicional de avaliação classificatória. Quando as notas e conceitos se tornam o foco principal, o potencial cognitivo dos alunos acaba sendo limitado, deixando de lado o desenvolvimento integral e, muitas vezes, resultando na desmotivação.

Do mesmo modo, as avaliações diagnósticas e formativas são importantíssimas para a identificação e orientação. Aplicada no início de um ciclo ou conteúdo, a avaliação diagnóstica possibilita ao educador a compreensão do ponto de partida de cada aprendiz, pois identifica suas

necessidades específicas. Assim como a avaliação formativa, que promove um acompanhamento constante, disponibilizando informações fundamentais para que o educador faça ajustes em suas estratégias de ensino ao longo do processo de aprendizagem. Sendo assim, essa dinâmica auxilia o trabalho do professor, dando parâmetros para alinhar suas práticas às demandas individuais e coletivas.

Sem dúvida, o mediador é peça fundamental na aplicação das avaliações e deve considerar o aprendizado como uma etapa, que proporciona além das análises o desenvolvimento de habilidades, essenciais para a formação do cognitivo e que deve valorizar além do conhecimento, os aspectos emocionais e sociais dos estudantes. Essa prática deve ser planejada para atender às necessidades específicas e para proporcionar um ambiente de ensino mais inclusivo. Para que cada estudante tenha condições de alcançar seu potencial máximo, independentemente de seu contexto ou dificuldades.

Sendo assim, para ser eficaz e nortear o planejamento, a avaliação deve estar compatível com uma visão ética e comprometida com a equidade educacional. Isso implica a elaboração de instrumentos avaliativos que contemplem a diversidade dos estudantes e considerem os diferentes estilos de aprendizagem, oferecendo recursos conforme as necessidades individuais e promovendo oportunidades de igualdade. Uma avaliação que respeita o processo e não apenas o resultado, além de transformar a dinâmica do ambiente escolar, proporciona uma cultura de aprendizado mais significativa e participativa.

Portanto, a avaliação deve ser compreendida como uma ferramenta de diálogo entre educadores, estudantes e suas famílias, criando uma rede de apoio que fortaleça o aprendizado. Quando conduzida de forma participativa e transparente, a prática avaliativa pode fortalecer a confiança e o engajamento dos estudantes, contribuindo para uma trajetória educacional mais sólida e adequada às exigências da contemporaneidade.

INCLUSÃO E EQUIDADE NO PROCESSO AVALIATIVO

A avaliação inclusiva deve atender à pluralidade presente nas salas de aula, assegurando que todos, independentemente de suas condições físicas ou limitações, tenham acesso às mesmas oportunidades de aprendizado. O processo avaliativo deve ser compreendido como um instrumento orientador que direciona a prática pedagógica do docente. Ele precisa ser utilizado de forma crítica e reflexiva, com o objetivo de fundamentar decisões pedagógicas eficazes, convertendo-se em estratégias educacionais que supram as demandas de todos os estudantes.

Em virtude disso, a implementação de estratégias acolhedoras depende da elaboração de adaptações curriculares, que valorizem o uso de tecnologias assistivas e o desenvolvimento de instrumentos avaliativos que respeitem os conhecimentos adquiridos e as dificuldades, visando sempre o avanço de habilidades não só para o ambiente educacional, mas para as demandas e desafios do cotidiano. Por exemplo, estudantes com deficiência visual podem realizar avaliações em braile ou oralmente, enquanto alunos com dificuldades e transtornos de aprendizagem necessitam de atividades avaliativas mais adaptáveis às suas necessidades. Essas abordagens além de ampliar o acesso ao conhecimento, também valorizam as diferenças.

Sendo assim, a formação docente desempenha um papel fundamental nesse contexto, capacitando os professores a lidarem com a diversidade de maneira eficaz. Programas de capacitação contínua devem incluir não apenas aspectos técnicos relacionadas à avaliação, mas também elementos éticos e afetivos, como empatia, compreensão das diferenças culturais e sociais, e estratégias para superar preconceitos e barreiras atitudinais. A formação deve fomentar nos educadores a capacidade de planejar e executar práticas avaliativa que contemplem a heterogeneidade da sala de aula, contribuindo para a socialização de todos os educandos.

Todavia, é primordial que o planejamento e as práticas avaliativas sejam frequentemente revisados e direcionados para garantir o desenvolvimento de competências e habilidades alinhados à busca constante da equidade. O acompanhamento sistematizado dos resultados obtidos nas avaliações permite identificar pontos que podem ser melhorados e assegurar conhecimento de qualidade. Nesse sentido, o uso de feedback detalhado e construtivo faz do mediador um facilitador, que auxilia o estudante na superação de suas dificuldades, fortalecendo sua confiança e autonomia no processo de aprendizagem.

Da mesma forma, as políticas educacionais também têm um papel decisivo na promoção da equidade avaliativa. As normas e diretrizes devem incentivar a adaptação das estratégias avaliativas às diferentes realidades escolares, favorecendo o engajamento, reduzindo as desigualdades e ampliando o acesso ao conhecimento. Nesse sentido, a articulação entre a comunidade escolar é fundamental para criar um ambiente e um sistema de avaliação mais inclusivo e eficaz, que valorize a individualidade, sem deixar de lado os objetivos gerais que contemplam a educação.

Assim, a inclusão e a justiça educativa na avaliação não devem ser vistas apenas como exigências legais ou pedagógicas, mas como um compromisso ético com a construção de uma organização mais íntegra e democrática. Quando as atividades avaliativas são planejadas de forma a contemplar a diversidade, todos os estudantes se tornam protagonistas de seu aprendizado, contribuindo para uma educação mais democrática e alinhada às demandas da contemporaneidade.

AVALIAÇÕES EXTERNAS NO CONTEXTO EDUCACIONAL

As avaliações externas no contexto educacional, são amplamente utilizadas e desempenham um papel de máxima relevância no aperfeiçoamento da qualidade do ensino. Elas trazem não só uma estatística, mas um diagnóstico abrangente e detalhado da realidade escolar, permitindo aos professores e gestores identificarem as lacunas no processo de ensino e aprendizagem e orientam decisões e práticas pedagógicas com base em dados concretos. Sendo assim, essas avaliações fornecem uma visão ampla do desempenho dos estudantes, além de auxiliar os professores no direcionamento de suas práticas.

Quando aplicadas e utilizadas de forma adequada, as avaliações externas auxiliam o professor em sua didática, fornecendo parâmetros para o seu planejamento e para a organização de estratégias mais eficazes. Elas devem promover a reflexão crítica e a análise do trabalho pedagógico, incentivando adaptações e melhorias contínuas nos métodos de ensino e na concretização do currículo. Por meio dessas avaliações, é possível identificar não apenas as dificuldades dos educandos, mas também os avanços alcançados, permitindo intervenções direcionadas para atender e suprir as necessidades educacionais.

Os benefícios das avaliações externas vão além do diagnóstico. Elas contribuem para a elaboração de políticas educacionais mais assertivas, fomentam a equidade no acesso à educação de qualidade e auxiliam na redução das defasagens de aprendizagem. Ao identificar estudantes com baixo desempenho, os educadores podem desenvolver intervenções específicas, tanto no âmbito pedagógico quanto psicológico, promovendo um suporte mais abrangente e alinhado às demandas individuais.

Para que a atuação dos estudantes nas avaliações externas favoreça o desempenho para a aplicação prática dos conhecimentos adquiridos, é essencial considerar tanto os aspectos didáticos quanto os psicológicos. Do ponto de vista didático, é fundamental que os educadores trabalhem com objetivos e habilidades que serão avaliados, adotando estratégias diversificadas que estimulem o raciocínio crítico e investigativo para resolução das atividades. Sob o aspecto psicológico, é primordial criar um ambiente de apoio e encorajamento, reduzindo a ansiedade e fortalecendo a autoconfiança dos estudantes.

Em síntese, as avaliações externas representam uma ferramenta valiosa para o avanço educacional, desde que empregadas com responsabilidade e alinhadas a uma visão formativa e integrativa. Elas não apenas avaliam, mas também contribuem para a construção de uma educação mais equitativa e de qualidade.

O DESAFIO DA AVALIAÇÃO NO CONTEXTO ATUAL

Os desafios no cenário educacional contemporânea em relação as avaliações incluem desde a resistência a mudanças nas abordagens tradicionais até a pressão por resultados imediatos. Isso ocorre porque o sistema educacional, muitas vezes, valoriza a avaliação classificatória em detrimento da formativa, dificultando a implementação de abordagens mais reflexivas e inclusivas, como as defendidas por Luckesi (1990).

Outro desafio significativo é a falta de recursos humanos e materiais, que limita o trabalho do educador na articulação de conteúdos e na diversificação de suas estratégias avaliativas. Em contrapartida, a tecnologia surge como uma alternativa viável para superar essas barreiras. Por exemplo, as plataformas digitais que podem facilitar o planejamento do professor, permitindo um acompanhamento mais individualizado e facilitando a coleta de dados, o que possibilita a personalização do processo avaliativo.

Dessa maneira, a avaliação no contexto atual deve considerar as constantes transformações sociais e culturais, além de atender também ao contexto e à realidade de cada escola, incluindo questões como sustentabilidade, cidadania e a integração digital, para formar cidadãos engajados com as demandas contemporâneas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No decorrer desta pesquisa, analisamos a relevância da didática na atuação docente, enfatizando a importância da articulação entre teoria e prática no processo de avaliação e construção do conhecimento. Dessa forma, foi possível observar que a didática é fundamental para a concretização do ensino, pois permite que o educador desenvolva estratégias que atendam às necessidades específicas dos alunos, favorecendo, assim, o desenvolvimento integral e a aquisição de saberes significativos.

No âmbito da prática avaliativa, observamos que a avaliação, quando aplicada de forma planejada e ética, torna-se um poderoso instrumento de diagnóstico e reflexão, possibilitando uma análise minuciosa do progresso do aluno. Logo a avaliação não deve ser vista como uma forma de classificação ou reprovação, mas como um recurso investigativo que viabiliza ao educador identificar os pontos de avanço e as dificuldades de aprendizagem, personalizando suas metodologias de ensino conforme necessário. Assim, a avaliação torna-se essencial para acompanhar o desenvolvimento do

aluno, garantir que o conhecimento seja apropriado e que forneça dados que orientem as futuras ações do educador.

Sendo assim, é crucial que a avaliação seja utilizada com um caráter formativo e não punitivo. Fornecendo dados para que o educador ajuste suas estratégias e promova uma aprendizagem mais acessível e esclarecedora, respeitando as diferentes necessidades dos alunos. O papel do docente, portanto, é primordial para garantir que o processo avaliativo seja conduzido de maneira ética e coerente, visando sempre a busca constante pela excelência na qualidade educacional.

Concluindo, para que a avaliação cumpra seu papel como um instrumento facilitador do ensino e da aprendizagem, é necessário que seja aplicada com intencionalidade, alinhada aos objetivos educacionais, e que priorize um planejamento que atenda a todos de forma ética e eficaz. Nesse contexto, a formação continuada dos docentes é essencial para garantir que estejam aptos a utilizar a avaliação de maneira construtiva, promovendo conhecimento de qualidade e criando um ambiente de ensino focado na construção do saber.

Assim, a avaliação deve ser entendida como parte integrante do processo educativo, contribuindo não apenas para a verificação de dados e aprendizado, mas também para o aprimoramento das intervenções pedagógicas, visando a transformação da realidade educacional, para que cada estudante tenha a oportunidade de superar desafios, alcançar objetivos e evoluir integralmente.

REFERÊNCIAS

CANDAU, Vera Maria. A didática e a formação de educadores – da exaltação à negação: a busca da relevância. In: CANDAU, Vera Maria (org.). **A didática em questão**. 33. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012. P. 13-24.

LIBÂNEO, José Carlos. Formação de professores e didática para o desenvolvimento humano. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 40, n. 2, p. 629-650, abr./jun. 2015.

LUCKESI, Cipriano Carlos. Verificação ou avaliação: o que pratica a escola? **Caderno ideias**, São Paulo, v. 8, p. 71-80, 1990

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Ensino e avaliação: uma relação intrínseca à organização do trabalho pedagógico. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro et al. (org.). **Didática: o ensino e suas relações**. 18 ed. Campinas: Papirus, 2012. P. 149-169.

INCLUSÃO NA PRIMEIRA INFÂNCIA: DESAFIOS, ESTRATÉGIAS E A CONSTRUÇÃO DE UMA SOCIEDADE INCLUSIVA

INCLUSION IN EARLY CHILDHOOD: CHALLENGES, STRATEGIES AND BUILDING AN INCLUSIVE SOCIETY



ISABEL CRISTINA DE MENEZES BARRA

Graduação em Letras Português /Inglês pela universidade Ibirapuera; graduação em Pedagogia pela Faculdade Aldeia de Carapicuíba; pós graduação, lato sensu em Educação Especial e Inclusiva e Neuropsicopedagogia, Faculdade Nova Imigrantes. Professora de Educação infantil e Fundamental 1 na EMEF Teodomiro Toledo Piza e Professora de Educação Básica na E.E Evandro Cavalcanti Lins e Silva.

RESUMO

A pesquisa aborda a relevância da inclusão durante a primeira infância, explorando suas diversas dimensões - desde os benefícios cognitivos, emocionais e sociais até os desafios e barreiras inerentes. A primeira infância, reconhecida como uma fase relevante de desenvolvimento humano, é potencializada quando a inclusão é efetivamente praticada. Esta análise detalha como ambientes inclusivos beneficiam o desenvolvimento integral da criança e, ao mesmo tempo, destaca os obstáculos sociais, culturais, educacionais e de infraestrutura que se colocam no caminho. Dando ênfase à participação ativa da família, escola e sociedade como um todo, a pesquisa delineia as estratégias e abordagens necessárias para fomentar uma educação verdadeiramente inclusiva. Assim, o papel da formação profissional, a importância de métodos pedagógicos adaptados e a necessidade de políticas públicas robustas são discutidos. A conclusão sublinha a urgência de uma abordagem proativa em relação à inclusão, reforçando que investir em uma infância inclusiva é, de fato, investir em um futuro mais equitativo e próspero para todos.

PALAVRAS-CHAVES: Inclusão; Primeira Infância; Desenvolvimento; Estratégias Pedagógicas; Sociedade Inclusiva.

ABSTRACT

The research addresses the relevance of inclusion during early childhood, exploring its various dimensions - from the cognitive, emotional and social benefits to the inherent challenges and barriers. Early childhood, recognized as a relevant phase of human development, is enhanced when inclusion is effectively practiced. This analysis details how inclusive environments benefit a child's holistic development while at the same time highlighting the social, cultural, educational and infrastructural

obstacles that stand in the way. Emphasizing the active participation of the family, school and society as a whole, the research outlines the strategies and approaches necessary to foster a truly inclusive education. Thus, the role of professional training, the importance of adapted pedagogical methods and the need for robust public policies are discussed. The conclusion highlights the urgency of a proactive approach to inclusion, reinforcing that investing in an inclusive childhood is, in fact, investing in a more equitable and prosperous future for all.

KEYWORDS: Inclusion_ Early Childhood_ Development_ Pedagogical Strategies_ Inclusive Society.

INTRODUÇÃO

A primeira infância é um período repleto de significados e implicações para o desenvolvimento humano. Conforme destacado por Dahlberg, Moss e Pence (2021), as perspectivas pós-modernas em relação à educação infantil ressaltam a necessidade de abordagens qualitativas que valorizem as múltiplas realidades e vivências das crianças. Nesse contexto, a inclusão na primeira infância nasce como uma questão de suma importância, não apenas pelo seu valor intrínseco, mas também pelos impactos duradouros que pode gerar na vida das crianças.

A relevância da inclusão na primeira infância pode ser entendida sob múltiplas perspectivas. Para Silva (2017), a consideração das situações de deficiência durante a primeira infância é essencial para garantir o direito à educação. Esta concepção está alinhada com a visão de Pordeus e Junior (2022), que discutem o papel formativo da escola na construção da identidade de gênero das crianças, sugerindo que ambientes educativos inclusivos podem promover um desenvolvimento mais saudável e equitativo.

Os objetivos deste estudo estão em sintonia com essas perspectivas, buscando elucidar o conceito e a relevância da inclusão na primeira infância e explorar estratégias e práticas que promovam uma educação verdadeiramente inclusiva.

A justificativa para este estudo é fundamentada na crescente necessidade de compreender os desafios e oportunidades associados à inclusão na primeira infância. Yáñez (2016) ressaltou os desafios do marco legal brasileiro para a primeira infância, apontando a necessidade de avanços legislativos e práticas que se alinhem com os direitos das crianças. Além disso, Jerusalinsky (2018) discute a importância da detecção precoce de sofrimentos psíquicos em crianças, alertando sobre a patologização excessiva e a necessidade de abordagens mais humanizadas e inclusivas. Esta crescente discussão, associada às mudanças no marco legal e às demandas sociais, justifica uma análise aprofundada da inclusão na primeira infância.

Para a realização deste estudo, optou-se pela revisão bibliográfica como principal método de pesquisa. Foram selecionados artigos e publicações relevantes de 2016 a 2023 que abordam diversos aspectos da inclusão na primeira infância. Entre os autores revisados estão: Dahlberg, Moss e Pence (2021), Yáñez (2016), Silva (2017), Pordeus e Junior (2022), Morais et al. (2016), entre

outros. Os textos foram analisados de forma crítica e interpretativa, buscando identificar tendências, desafios e oportunidades na área da inclusão infantil. A seleção dos textos priorizou trabalhos que apresentam evidências empíricas, reflexões teóricas e estudos de caso, proporcionando uma visão abrangente e diversificada sobre o tema.

O CONCEITO DE INCLUSÃO

A compreensão da inclusão, tanto em seu conceito histórico quanto contemporâneo, torna-se decisiva para qualquer análise profunda sobre a primeira infância. Ao longo da história, a noção de inclusão sofreu mudanças e ajustes, refletindo as mudanças socioculturais e políticas de diferentes épocas.

Historicamente, a inclusão estava, em muitos casos, atrelada à ideia de integração. Na integração, indivíduos com deficiências ou outras particularidades eram inseridos em sistemas convencionais de ensino, muitas vezes sem que houvesse ajustes significativos para acomodar suas necessidades (DAHLBERG, Gunilla; MOSS, Peter; PENCE, Alan, 2021).

Esta abordagem, embora representasse um avanço em relação ao total isolamento desses indivíduos, ainda os posicionava como seres que precisavam se adaptar ao sistema, em vez de o sistema se adaptar a eles.

Contemporaneamente, segundo Silva (2017), o conceito de inclusão evoluiu para uma abordagem mais universal e centrada no indivíduo. A inclusão, como entendida hoje, envolve a criação de ambientes que sejam verdadeiramente acessíveis e acolhedores para todos, independentemente de suas particularidades, o que significa reconhecer e valorizar as diferenças, e garantir que todos tenham as mesmas oportunidades de aprendizado e desenvolvimento.

A legislação e as políticas públicas também refletem essa mudança de paradigma. Como destaca Yánez (2016), o marco legal para a primeira infância no Brasil representa uma tentativa de garantir direitos equitativos para todas as crianças, reconhecendo a importância da inclusão desde os primeiros anos de vida.

A noção contemporânea de inclusão também é influenciada pelas perspectivas pós-modernas na educação. Dahlberg, Moss e Pence (2021) argumentam que a qualidade na educação da primeira infância deve ser vista através de lentes pós-modernas, que valorizam as múltiplas realidades e vivências das crianças. Assim, a inclusão não é apenas sobre acessibilidade física, mas também sobre reconhecer e valorizar a diversidade de experiências e perspectivas.

Além disso, a discussão sobre inclusão também se expandiu para abordar questões além da deficiência. Pordeus e Junior (2022), por exemplo, discutem a formação da identidade de gênero na primeira infância, sublinhando a importância de ambientes educativos que reconheçam e respeitem

as identidades de gênero diversas desde cedo.

A inclusão, como conceito, tem evoluído de uma abordagem centrada no sistema para uma abordagem centrada no indivíduo, refletindo mudanças sociopolíticas e culturais e a crescente compreensão da diversidade humana.

PRIMEIRA INFÂNCIA: DEFINIÇÃO, CARACTERÍSTICAS E IMPORTÂNCIA DO PERÍODO

A primeira infância é reconhecida, tanto no campo acadêmico quanto nos discursos das políticas públicas, como uma fase fundamental do desenvolvimento humano. Esta etapa da vida, que abrange o período desde o nascimento até os seis anos de idade, tem implicações profundas na construção do ser humano, impactando no seu desenvolvimento cognitivo, socioemocional, físico e motor.

Definindo a primeira infância, Dahlberg et al. (2021) argumentam que ela não deve ser vista somente como um período de preparação para a vida adulta, mas sim como uma fase única e valiosa da vida humana. Essa perspectiva pós-moderna desafia visões mais tradicionais que veem a infância como um período meramente transitório.

As características inerentes a este estágio do desenvolvimento humano são marcadas por uma série de transformações rápidas e significativas. Morais et al. (2016) destacam a interação entre o indivíduo e seu contexto ambiental como fundamental para o desenvolvimento na primeira infância, tendo em vista que é um período em que o cérebro da criança está em um estado altamente plástico, adaptando-se e moldando-se rapidamente em resposta a estímulos e experiências. Assim, entende-se que a plasticidade neural torna as crianças particularmente receptivas ao aprendizado, mas também as torna vulneráveis a experiências adversas, como trauma ou negligência.

A importância da primeira infância reside nas transformações biológicas e nas bases que são estabelecidas para o desenvolvimento socioemocional. Nesse contexto, Lopes (2020) enfatiza que as primeiras experiências e relações sociais de uma criança podem moldar suas concepções sobre si mesma, sobre os outros e sobre o mundo ao seu redor. A forma como as crianças aprendem a se relacionar, a expressar e a regular suas emoções, bem como a desenvolver habilidades cognitivas básicas, terá repercussões ao longo de toda a sua vida.

Para Jerusalinsky (2018), revela-se altamente essencial reconhecer a importância deste período tanto para prevenir e intervir em casos de sofrimento psíquico quanto para garantir que cada criança tenha a oportunidade de alcançar seu máximo potencial. O autor alerta contra a patologização excessiva da infância, defendendo, em vez disso, uma abordagem que valorize e apoie o desenvolvimento individual de cada criança.

Guiados por esta compreensão, muitos países, incluindo o Brasil, têm investido em políticas públicas direcionadas para a primeira infância. Maretto Lang (2020) destaca a agenda brasileira nesse campo, sublinhando avanços, como a implementação do marco legal da primeira infância, e

desafios que ainda persistem.

A primeira infância é uma fase do desenvolvimento humano de importância fundamental, marcada por rápidas transformações e pela construção de bases para a aprendizagem e o desenvolvimento futuro. Não obstante, acredita-se que valorizar e investir neste período é extremamente eficaz para garantir que todas as crianças tenham a oportunidade de crescer e se desenvolver de maneira saudável e plena.

A RELAÇÃO ENTRE DESENVOLVIMENTO INFANTIL E INCLUSÃO

A relação entre desenvolvimento infantil e inclusão é intrínseca e complexa. Desse modo, a inclusão, quando compreendida como um processo pelo qual todos os membros de uma sociedade têm igualdade de oportunidades para participar e aprender, vai se revelando fundamental para um desenvolvimento infantil saudável e harmonioso.

Em suas análises sobre a qualidade na educação da primeira infância, Dahlberg, Moss e Pence (2021) propõem que uma abordagem inclusiva não permanece presa a integrar crianças com necessidades especiais em ambientes educacionais convencionais. Em vez disso, trata-se de repensar e transformar os ambientes, práticas e políticas para atender a diversidade de necessidades e potenciais de todas as crianças. Neste contexto, a inclusão torna-se um direito fundamental das crianças, um requisito essencial para uma educação de qualidade.

Por sua vez, Silva (2017) em sua tese de doutorado, investiga a complexidade das situações de deficiências na primeira infância e argumenta que a falta de políticas e práticas inclusivas pode resultar na negação do direito fundamental à educação para muitas crianças. Ao serem excluídas, essas crianças são privadas de oportunidades cruciais para o seu desenvolvimento integral, limitando o seu potencial e perpetuando ciclos de marginalização.

A inclusão, portanto, não é meramente uma questão de direitos humanos, mas sim uma questão de desenvolvimento. O ambiente em que uma criança cresce e aprende tem impactos profundos em sua trajetória de vida. Morais et al. (2016) ressaltam que o contexto ambiental, incluindo o ambiente de aprendizagem, influencia diretamente o desenvolvimento na primeira infância, pois em ambientes inclusivos, as crianças são expostas a uma diversidade de experiências e perspectivas, o que pode enriquecer sua aprendizagem e desenvolvimento.

Além disso, a interação entre crianças com e sem necessidades especiais, como apontado por Pordeus e Junior (2022), pode exercer papel relevante na formação da identidade e na promoção de atitudes de aceitação e respeito à diversidade desde tenra idade. A inclusão, por sua vez, beneficia não exclusivamente as crianças com necessidades especiais, mas toda a comunidade educacional.

Jerusalinsky (2018) destaca a importância de evitar a patologização excessiva da infância, promovendo em vez disso ambientes inclusivos que respeitem e valorizem a individualidade de cada criança, evitando etiquetas e estigmatização.

A inclusão é fundamental para um desenvolvimento infantil saudável e pleno. Todavia, ressalta-se que através da criação de ambientes educacionais inclusivos e respeitosos, torna-se possível apoiar o desenvolvimento integral de todas as crianças, independentemente de suas habilidades ou necessidades, preparando-as para uma vida de aprendizado contínuo, participação cívica e respeito mútuo.

A IMPORTÂNCIA DA INCLUSÃO NA PRIMEIRA INFÂNCIA

A inclusão na primeira infância é reconhecida por muitos estudiosos e especialistas como fundamental para o desenvolvimento cognitivo, social e emocional das crianças. Uma abordagem inclusiva na educação infantil não se resume simplesmente a garantir que crianças com necessidades especiais estejam presentes nas salas de aula; ela visa garantir que essas crianças participem ativamente e sejam valorizadas por sua contribuição única no ambiente de aprendizagem.

Os benefícios cognitivos da inclusão são diversificados. Segundo Dahlberg, Moss e Pence (2021), ambientes inclusivos são ricos em estímulos e oferecem uma variedade de oportunidades de aprendizado. As crianças são desafiadas a pensarem de maneira mais crítica e a resolverem problemas de formas diversas, pois são expostas a diferentes perspectivas e abordagens. Além disso, a diversidade em um ambiente inclusivo pode fomentar a curiosidade, encorajando as crianças a fazer perguntas, explorar e investigar o mundo ao seu redor.

No âmbito social, a inclusão promove a aceitação e a valorização da diversidade. Crianças que aprendem em ambientes inclusivos desenvolvem habilidades sociais mais robustas, pois interagem com colegas de diferentes origens e habilidades. SILVA (2017) destaca que estas interações ajudam as crianças a desenvolver empatia, compreensão e habilidades de comunicação, preparando-as para uma sociedade cada vez mais diversificada. Além disso, Pordeus e Junior (2022) argumentam que a inclusão contribui para a formação da identidade, onde as crianças aprendem sobre si mesmas em relação aos outros, valorizando suas próprias singularidades e as dos demais.

Em termos emocionais, a inclusão tem o potencial de criar ambientes onde todas as crianças se sentem valorizadas, aceitas e seguras. Jerusalinsky (2018) ressalta que, em ambientes inclusivos, há menor probabilidade de as crianças enfrentarem estigmatização ou exclusão, o que pode ter implicações profundas para a sua autoestima e bem-estar emocional. A inclusão ajuda as crianças a desenvolverem resiliência e autoconfiança, sabendo que são aceitas por quem são e que têm um lugar valioso na comunidade.

A inclusão na primeira infância oferece benefícios cognitivos, sociais e emocionais significativos. Ela cria um ambiente de aprendizado rico e diversificado, promove habilidades sociais e de comunicação e oferece um ambiente seguro e acolhedor para o bem-estar emocional das crianças. Por isso, evidencia-se que reconhecer e promover esses benefícios tem sido considerado

essencial para criar uma fundação sólida para o desenvolvimento integral da criança.

A BASE PARA UMA SOCIEDADE MAIS INCLUSIVA E DIVERSIFICADA

A primeira infância representa uma fase formativa no desenvolvimento humano, durante a qual as fundações para o futuro comportamento e atitudes são estabelecidas. Quando a inclusão é priorizada neste estágio crítico, temos a oportunidade de moldar uma sociedade que valoriza e abraça a diversidade em todas as suas formas.

Dahlberg, Moss e Pence (2021) sugerem que as experiências vivenciadas pelas crianças em ambientes inclusivos têm um impacto duradouro sobre suas percepções e valores. Quando expostas a ambientes onde a diversidade é valorizada e as diferenças são vistas como pontos fortes, as crianças são mais propensas a levar consigo esses valores à medida que crescem, tornando-se adultos mais inclusivos e empáticos.

Além disso, a escolha de adotar práticas inclusivas na primeira infância não beneficia apenas as crianças com necessidades especiais. Morais *et al.* (2016) observam que todas as crianças se beneficiam ao aprender em ambientes ricos em diversidade. Eles argumentam que essas experiências ajudam as crianças a desenvolverem habilidades de pensamento crítico, resolução de conflitos e flexibilidade cognitiva, pois são habilidades efetivas que contribuem para a formação de cidadãos bem ajustados e adaptáveis, capazes de viverem e contribuírem positivamente para uma sociedade globalizada e diversificada.

Maretto Lang (2020) postula que as práticas inclusivas na primeira infância também têm implicações diretas nas políticas e práticas socioculturais mais amplas. Nesse sentido, destaca que ao promover a inclusão desde os primeiros anos, pode-se criar uma mudança cultural em direção a uma sociedade mais justa e equitativa. A inclusão na primeira infância, assim, serve como um propulsor para uma transformação social mais ampla, influenciando políticas públicas, práticas de emprego, e a abordagem geral da sociedade em relação à diversidade e inclusão.

GUIZZO, BALDUZZI e LAZZARI (2019) ilustram que crianças que vivenciam a inclusão em seus anos formativos tornam-se defensoras naturais dos direitos de todos. Elas são mais propensas a desafiar normas sociais discriminatórias e a se posicionarem contra injustiças, levando a uma sociedade mais inclusiva e diversificada.

A decisão de priorizar a inclusão durante a primeira infância tem implicações profundas e de longo alcance para a sociedade como um todo. Essa prática não só prepara as crianças para um mundo distinto, mas também semeia as bases para uma transformação social mais ampla, direcionando a sociedade para um caminho de inclusão, aceitação e valorização da diversidade.

DESAFIOS DA INCLUSÃO NA PRIMEIRA INFÂNCIA

Apesar dos benefícios indiscutíveis da inclusão na primeira infância, muitos obstáculos sociais, culturais e educacionais persistem. Essas barreiras podem impedir a eficaz implementação de práticas inclusivas, muitas vezes perpetuando estigmas e desigualdades.

Yánez (2016) destaca que as barreiras sociais são frequentemente enraizadas em preconceitos e estereótipos associados a crianças com necessidades especiais. Dessa forma, as concepções errôneas podem originar-se de percepções tradicionais ou culturais, levando a comunidade e até mesmo a família a subestimar as capacidades destas crianças.

A falta de conhecimento e sensibilização em relação à diversidade pode perpetuar atitudes negativas, criando um ambiente em que a criança não é vista como parte integrante da comunidade.

Por outro lado, Silva (2017) aborda os desafios culturais, indicando que em muitas culturas, há um certo tabu ou estigma associado às deficiências. Em contextos onde a conformidade cultural e a "normalidade" são altamente valorizadas, crianças que desviam dessas normas podem ser inadvertidamente excluídas, resultando em isolamento social, com consequências prejudiciais para o desenvolvimento e bem-estar da criança.

Os desafios educacionais são igualmente complexos. Pordeus e Junior (2022) discutem que muitas instituições educacionais não estão adequadamente equipadas ou preparadas para oferecerem educação inclusiva. Acredita-se que isso acontece devido à falta de formação adequada para os educadores, recursos insuficientes ou infraestrutura inadequada. Além disso, muitas vezes há uma falta de entendimento ou reconhecimento da importância da educação inclusiva, resultando em hesitação ou resistência à sua implementação.

Jerusalinsky (2018) acrescenta que a legislação, em muitos casos, ainda não é suficientemente sólida para garantir direitos iguais na educação. Enquanto alguns progressos têm sido feitos, há uma necessidade contínua de revisar e adaptar as políticas educacionais para garantir que as práticas inclusivas sejam incentivadas e ao mesmo tempo atribuídas.

A jornada em direção à total inclusão na primeira infância é repleta de desafios. Todavia, esses obstáculos, seja de natureza social, cultural ou educacional, necessitam ser reconhecidos e abordados para que se possa avançar em direção a uma educação verdadeiramente inclusiva para todas as crianças.

LIMITAÇÕES DE INFRAESTRUTURA E FORMAÇÃO DE PROFISSIONAIS

Na busca pela inclusão efetiva na primeira infância, as limitações relacionadas à infraestrutura educacional e à formação de profissionais surgem como barreiras significativas.

Conforme observado por Silva (2017), muitos estabelecimentos de ensino carecem das

adaptações físicas necessárias para acolher crianças com diferentes necessidades, tornando-se um impedimento prático à inclusão. Salas de aula, instalações sanitárias, áreas de lazer e outros espaços, em muitos casos, não são acessíveis ou adaptados, restringindo a participação plena de todos os alunos.

Paralelamente, a formação inadequada de educadores e outros profissionais que trabalham com crianças é uma preocupação destacada por Lopes (2020). Sem uma preparação adequada, esses profissionais podem não estar equipados para entenderem e atenderem às necessidades específicas das crianças, nem para utilizarem métodos pedagógicos que favoreçam a inclusão. A falta de formação também pode resultar em resistências, baseadas muitas vezes em concepções errôneas ou preconceitos em relação à inclusão.

A PERCEPÇÃO E PARTICIPAÇÃO DAS FAMÍLIAS

A percepção das famílias em relação à inclusão e seu papel nesse processo é fundamental. Morais *et al.* (2016) apontam que, em muitos contextos, as famílias podem ter ressalvas quanto à inclusão devido a preocupações sobre o bem-estar da criança, ou por falta de compreensão sobre os benefícios da educação inclusiva. Este receio pode ser amplificado se a família sentir que a instituição de ensino não está adequadamente preparada para atender às necessidades de seu filho.

No entanto, Teixeira, Lôbo e Duarte (2016) também ressaltam a importância da participação ativa das famílias na promoção da inclusão, visto que a parceria entre escola e família pode ser um potente impulsionador para a criação de ambientes verdadeiramente inclusivos.

Assim, quando as famílias estão informadas e envolvidas, podem se tornar defensoras da inclusão, apoiando as instituições de ensino e promovendo uma cultura de aceitação e valorização da diversidade no ambiente doméstico.

Para superar as barreiras à inclusão, faz-se necessário que as deficiências em infraestrutura e formação profissional sejam abordadas. Além disso, ressalta-se a importância de reconhecer e valorizar o papel das famílias, trabalhando em colaboração para criar ambientes inclusivos que beneficiem todas as crianças.

ESTRATÉGIAS EFICAZES DE INCLUSÃO PARA A PRIMEIRA INFÂNCIA

A eficácia da inclusão na primeira infância depende fortemente da formação adequada e contínua dos profissionais envolvidos. Segundo Lopes (2020), o treinamento eficaz mune educadores e cuidadores com as ferramentas e o conhecimento necessários para atenderem às diversas necessidades das crianças. Esse processo de formação deve ser amplo, abordando aspectos

cognitivos, emocionais, sociais e físicos do desenvolvimento infantil, e também incluir técnicas específicas para trabalhar com crianças com necessidades especiais. Adicionalmente, Silva (2017) destaca a importância de programas de capacitação que fomentem uma mentalidade inclusiva, desafiando e desconstruindo preconceitos e incentivando a adoção de práticas que valorizem a diversidade e individualidade de cada criança.

MÉTODOS PEDAGÓGICOS INCLUSIVOS

O desenvolvimento e a implementação de métodos pedagógicos inclusivos são fundamentais para uma efetiva inclusão. Guizzo, Balduzzi e Lazari (2019) realçam que a pedagogia inclusiva vai além de simplesmente permitir que crianças com necessidades especiais estejam presentes na sala de aula, visto que trata-se de adaptar e moldar o ambiente e as práticas de ensino para atender às necessidades de todos os alunos.

Dessa forma, entende-se que isso pode envolver a utilização de tecnologias assistivas, adaptações curriculares, práticas de ensino diferenciado e a implementação de estratégias de aprendizagem colaborativa, onde as crianças aprendem umas com as outras e apoiam-se mutuamente.

INTERAÇÃO ENTRE CRIANÇAS COM E SEM NECESSIDADES ESPECIAIS

Promover a interação entre crianças com e sem necessidades especiais é uma estratégia vital para construir ambientes inclusivos. Segundo Pordeus e Junior (2022), essa interação fomenta a empatia, a compreensão e o respeito mútuo desde uma idade precoce, pois além de benefícios sociais e emocionais, a interação regular entre esses grupos de crianças também oferece oportunidades de aprendizagem valiosas para todos.

Jerusalinky (2018) reitera que a inclusão bem-sucedida envolve garantir que todas as crianças tenham a oportunidade de participar plenamente de atividades, brincadeiras e experiências de aprendizagem, independentemente de suas habilidades ou desafios.

A promoção da inclusão na primeira infância requer uma combinação de formação profissional adequada, abordagens pedagógicas adaptativas e oportunidades para interação significativa entre todas as crianças. Ao implementar essas estratégias, é possível criar ambientes onde cada criança é valorizada, apoiada e encorajada a alcançar seu potencial máximo.

O PAPEL DA FAMÍLIA, ESCOLA E SOCIEDADE NA INCLUSÃO

A família cumpre uma função bastante crítica no processo de inclusão, sendo muitas vezes o primeiro ponto de contato e apoio para a criança. Conforme argumentado por Dahlberg, Moss e Pence (2021), a família é o núcleo central no desenvolvimento infantil, e sua participação ativa e informada na inclusão é imprescindível para garantir o bem-estar e o progresso da criança. Nesse sentido, a colaboração entre a família e as instituições educacionais se mostra de grande eficácia, uma vez que a família possui valiosas percepções sobre as necessidades, habilidades e desafios específicos da criança.

As escolas têm um papel essencial em criar pontes com as famílias para fomentar um ambiente inclusivo. Yáñez (2016) destaca que as estratégias escolares devem se concentrar em envolver ativamente os pais e cuidadores no processo educacional, fornecendo-lhes recursos, treinamentos e oportunidades de engajamento por meio de workshops sobre práticas inclusivas, reuniões regulares para discutir o progresso da criança e eventos comunitários que promovam a inclusão e a diversidade.

Silva (2017) também sugere que as escolas podem desenvolver programas de mentoria ou grupos de apoio para famílias, onde elas podem compartilhar experiências, desafios e soluções com outras famílias em situações semelhantes.

Construir uma sociedade verdadeiramente inclusiva é um desafio contínuo que vai além da educação e envolve uma mudança abrangente nas atitudes, políticas e infraestruturas. Maretto Lang (2020) discute que, enquanto houve avanços significativos em termos de legislação e consciência pública sobre a importância da inclusão, ainda existem barreiras sociais, culturais e institucionais que precisam ser superadas.

Teixeira, Lôbo e Duarte (2016) ressaltam a necessidade de uma abordagem universal que envolva todas as partes interessadas, desde formuladores de políticas e educadores até empresas e a mídia, para criar uma cultura de inclusão, o que implica em promover o respeito à diversidade, combater estigmas e criar oportunidades iguais para todos.

A inclusão significativa na primeira infância depende do engajamento e colaboração de vários setores da sociedade. Desse modo, entende-se que famílias, escolas e a sociedade em geral devem trabalhar em conjunto para garantir que todas as crianças, apesar de suas habilidades ou desafios, tenham a oportunidade de crescer em um ambiente acolhedor, inclusivo e enriquecedor.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A discussão em torno da inclusão na primeira infância é uma questão fundamental e atual, que abrange diversos aspectos da experiência humana, desde o desenvolvimento cognitivo e

emocional das crianças até a construção de sociedades mais justas, equitativas e progressistas. Desse modo, aponta-se que a análise aqui construída ilustrou a enorme complexidade do tema, destacando os benefícios, desafios e as inúmeras estratégias que podem ser implementadas para facilitar uma infância mais inclusiva.

Primeiramente, revela-se indiscutível a relevância da inclusão durante os primeiros anos de vida, pois a primeira infância é um período de formação rápida e significativa em várias dimensões do desenvolvimento humano. Assim, as experiências vividas, as oportunidades proporcionadas e as barreiras enfrentadas neste estágio inicial têm implicações duradouras na trajetória de vida de um indivíduo. Dessa forma, acredita-se que garantir um ambiente inclusivo, onde todas as crianças são reconhecidas, valorizadas e apoiadas, é de suma importância para o desenvolvimento pleno e saudável de cada criança.

Ao longo dessa análise, também se tornou evidente que, enquanto os benefícios da inclusão são muitos e substanciais, existem desafios significativos a serem superados. Esses desafios, seja no âmbito social, cultural, educacional ou infraestrutural, exigem abordagens multifacetadas e colaborativas, pois não basta somente legislar a favor da inclusão; é preciso uma transformação nas mentalidades, nas práticas pedagógicas e na formação de profissionais da educação.

Destaca-se ainda a fundamental importância da família, escola e sociedade em conjunto no processo de inclusão. Enquanto a família serve como a principal fonte de apoio e defesa para a criança, a escola age como um agente motivador para a inclusão, fornecendo as ferramentas e estratégias necessárias. Enfim, uma sociedade mais ampla cumpre o seu papel ao criar um ambiente onde a inclusão é valorizada, promovida e praticada em todos os setores.

Conclui-se, então, que é preciso reforçar a necessidade urgente de uma abordagem proativa em relação à inclusão, visto que as crianças de hoje são os líderes, inovadores e cidadãos de amanhã. Não obstante, investir em sua inclusão é investir em um futuro mais brilhante, justo e próspero para todos. E enquanto o caminho para a verdadeira inclusão pode ser longo e repleto de obstáculos, os esforços certamente valem a pena, porque cada criança, independente de suas habilidades ou desafios, merece um começo de vida que esteja à altura de seu potencial infinito.

8. REFERÊNCIAS

DAHLBERG, Gunilla; MOSS, Peter; PENCE, Alan. **Qualidade na educação da primeira infância: perspectivas pós-modernas**. Penso Editora, 2021.

GUIZZO, Bianca Salazar; BALDUZZI, Lucia; LAZZARI, Arianna. **Protagonismo infantil: um estudo no contexto de instituições dedicadas à educação da primeira infância em Bolonha**. Educar em Revista, v. 35, p. 271-289, 2019.

JERUSALINSKY, Julieta. **Deteção precoce de sofrimento psíquico versus patologização da primeira infância: face à lei nº 13.438/17, referente ao estatuto da criança e do adolescente**.

Estilos da Clínica, v. 23, n. 1, p. 83-99, 2018.

LOPES, Iara Rayane Ribeiro. **Desenvolvimento social e afetivo na primeira infância: concepções de professoras.** Revista Caparaó, v. 2, n. 2, p. e24-e24, 2020.

MARETTO LANG, Aline Elisa. **A agenda brasileira no campo da primeira infância: avanços e retrocessos.** 2020.

MORAIS, Rosane Luzia Souza et al. **O contexto ambiental e o desenvolvimento na primeira infância: estudos brasileiros.** Journal of Physical Education, v. 27, n. 1, 2016.

PORDEUS, Marcel Pereira; JUNIOR, Antonio Germano Magalhães. **A conjuntura da escola na formação da identidade de gênero na primeira infância.** Revista Educação e Cultura Contemporânea, v. 19, n. 60, p. 179-199, 2022.

SILVA, Cleber Nelson de Oliveira. **Primeira infância e situações de deficiências: elementos para uma análise do (não) direito à educação.** 2017. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo.

SILVA, Quênia Aparecida da et al. **Síndrome de Down: Características e relatos iniciais do desenvolvimento na primeira infância.** 2019.

TEIXEIRA, Alcylanna Nunes; LÔBO, Karla Rossana Gomes; DUARTE, Ana Teresa Camilo. **A Criança e o ambiente social: aspectos intervenientes no processo de desenvolvimento na primeira infância.** ID on line. Revista de psicologia, v. 10, n. 31, p. 114-134, 2016.

YÁNEZ, J. Leonardo. **Os desafios do marco legal para a primeira infância.** BRASIL. Câmara dos deputados. Centro de Estudos e Debates Estratégicos. Avanços do marco legal da primeira infância. Brasília: SEGRAF, p. 86-88, 2016.

AVALIAÇÃO DOS ESTUDANTES DO 2º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL I COM AUTISMO: DESAFIOS E PRÁTICAS INCLUSIVAS



EVALUATION OF 2ND GRADE STUDENTS WITH AUTISM: CHALLENGES AND INCLUSIVE PRACTICES

KATIA ZANETTE AUGUSTO

Graduação em Pedagogia pela Faculdade Integrada Teresa Martin (2003); Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I – Polivalente – na EMEF Desembargador Theodomiro Dias.

RESUMO

Este artigo tem como objetivo discutir as práticas de avaliação de estudantes do 2º ano do Ensino Fundamental I com Transtorno do Espectro Autista (TEA), buscando identificar desafios e propor estratégias inclusivas. O trabalho, que combinou revisão bibliográfica e observação em sala de aula, revelou os desafios enfrentados por professores e estudantes no processo avaliativo, destacando a falta de formação específica dos professores e a escassez de recursos adaptados como os principais obstáculos. Além disso, foi observado que a ausência de políticas consistentes para o desenvolvimento de práticas inclusivas contribui para a manutenção de um sistema excludente. Com base nos dados levantados, o artigo propõe estratégias que respeitem as particularidades do TEA, como a elaboração de planos pedagógicos individualizados, uso de recursos visuais e tecnologias assistivas, e a promoção de formações continuadas para os docentes. Essas medidas podem contribuir para uma educação mais inclusiva e equitativa, favorecendo não apenas o desenvolvimento dos estudantes com TEA, mas também a transformação das práticas pedagógicas no contexto escolar brasileiro.

Palavras-chave: Autismo; Avaliação; Ensino Fundamental; Inclusão Escolar; Educação Especial.

ABSTRACT

The aim of this article is to discuss the assessment practices of 2nd year elementary school students with Autism Spectrum Disorder (ASD), seeking to identify challenges and propose inclusive strategies. The work, which combined a literature review and classroom observation, revealed the challenges faced by teachers and students in the assessment process, highlighting the lack of specific teacher training and the scarcity of adapted resources as the main obstacles. In addition, it was observed that the lack of consistent policies for the development of inclusive practices contributes to the maintenance of an exclusionary system. Based on the data collected, the article proposes strategies that respect the particularities of ASD, such as drawing up individualized teaching plans, using visual resources and assistive technologies, and promoting ongoing training for teachers. These measures can contribute to a more inclusive and equitable education, favoring not only the development of students with ASD, but also the transformation of pedagogical practices in the Brazilian school context.

Keywords: Autism; Evaluation; Elementary School; School Inclusion; Special Education.

INTRODUÇÃO

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é uma condição neural que impacta diversas áreas, como comunicação, interação social e comportamento, manifestando-se de maneira única em cada indivíduo. Essa ampla variabilidade nas manifestações torna essencial a compreensão das necessidades específicas de cada pessoa dentro do espectro, exigindo um olhar sensível e diferenciado, especialmente no contexto escolar. As escolas desempenham um papel central na inclusão e no desenvolvimento desses estudantes, sendo responsáveis por criar um ambiente acolhedor, seguro e adaptado que respeite as singularidades de cada criança. Para tanto, é necessário investir em formação continuada de educadores, adaptação de currículos e metodologias, além da implementação de estratégias pedagógicas que promovam a equidade. Dados da Organização Mundial da Saúde (OMS) destacam que aproximadamente 1 em cada 100 crianças em idade escolar possui algum grau de TEA, reforçando a necessidade urgente de que o sistema educacional adote práticas inclusivas que contemplem essa realidade. Essas práticas devem ir além da simples inserção do estudante na sala de aula regular, buscando garantir a verdadeira participação e engajamento no processo de aprendizado. Nesse contexto, a avaliação escolar ganha um significado ainda mais relevante, pois não deve ser restrita à verificação de resultados acadêmicos. Ela precisa ser encarada como uma ferramenta dinâmica e abrangente, que auxilie na compreensão dos avanços individuais, identifique barreiras ao aprendizado e oriente a construção de intervenções

pedagógicas personalizadas. Esse tipo de avaliação permite acompanhar de forma contínua o desenvolvimento das habilidades cognitivas, sociais e emocionais, promovendo um aprendizado significativo e a inclusão efetiva desses alunos na comunidade escolar.

No caso de estudantes autistas, a tarefa de avaliação escolar se apresenta como um desafio complexo, exigindo um repensar das práticas avaliativas tradicionais. Métodos padronizados, como provas escritas e testes de múltipla escolha, e que frequentemente falham em captar o verdadeiro potencial, as habilidades e o progresso desses estudantes. Isso ocorre porque muitos estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) apresentam modos de aprendizado e expressão diferenciados, que não se enquadram nas abordagens convencionais.

O 2º ano do Ensino Fundamental I, em particular, representa uma etapa crucial no processo educacional, caracterizando-se como o período de consolidação da alfabetização, do desenvolvimento de habilidades cognitivas básicas e do estabelecimento de uma base sólida para os futuros aprendizados. Para estudantes com TEA, essa fase pode ser marcada por desafios específicos, como dificuldades na comunicação, na compreensão de instruções complexas e na interação com o material didático tradicional. No entanto, quando a escola adota práticas pedagógicas e avaliativas inclusivas, é possível transformar esses desafios em oportunidades de aprendizado significativo. Práticas alternativas de avaliação podem incluir atividades práticas, uso de recursos visuais, construção de portfólios de trabalho, observação sistemática e registros contínuos do progresso individual. Por exemplo, um estudante pode demonstrar sua compreensão de um tema por meio de desenhos, modelagem ou narrativas orais, ao invés de responder a perguntas escritas. Essa flexibilidade não apenas respeita as particularidades do estudante, mas também valoriza suas formas únicas de aprender e se expressar. Apesar dessas possibilidades, a realidade da escola pública brasileira impõe barreiras significativas ao processo de inclusão de estudantes com TEA. A falta de formação específica para professores é um dos principais entraves, dificultando a compreensão das necessidades desses alunos e a aplicação de práticas pedagógicas e avaliativas adequadas. Além disso, a ausência de recursos didáticos adaptados, como materiais visuais, tecnológicos e sensoriais, compromete a capacidade da escola de oferecer um ambiente realmente inclusivo. Outro desafio é a carência de apoio especializado, como a presença de mediadores ou profissionais de áreas correlatas, como psicopedagogos e terapeutas ocupacionais, que poderiam auxiliar no desenvolvimento e na avaliação desses estudantes. Esses fatores evidenciam a urgência de uma abordagem mais ampla e sistemática para a inclusão educacional de estudantes com TEA. É imprescindível que as políticas públicas priorizem a formação continuada de educadores, o investimento em infraestrutura e materiais adaptados, e a garantia de equipes multidisciplinares nas escolas. Paralelamente, a comunidade acadêmica tem um papel importante na produção de pesquisas que fundamentem a construção de práticas pedagógicas e avaliativas mais eficazes e equitativas. Assim, a avaliação escolar de estudantes autistas no 2º ano do Ensino Fundamental I deve ser mais do que um instrumento de medição de conhecimentos; ela precisa funcionar como uma

ponte para compreender e atender às necessidades educacionais desses alunos. Por meio de práticas avaliativas personalizadas e inclusivas, é possível não apenas reconhecer os avanços individuais, mas também promover o pleno desenvolvimento do potencial de cada estudante, garantindo sua participação ativa e significativa no processo de aprendizagem e na vida escolar.

Este trabalho tem como objetivo investigar as práticas avaliativas utilizadas por professores para estudantes com TEA no 2º ano do Ensino Fundamental I, buscando compreender os principais desafios enfrentados e propor estratégias que promovam uma avaliação mais inclusiva. A avaliação escolar, nesse contexto, deve ser repensada para não apenas medir o desempenho acadêmico, mas também valorizar o progresso individual, considerando aspectos cognitivos, sociais e emocionais. Assim, busca-se contribuir para a construção de um ambiente escolar mais acolhedor e capaz de atender às especificidades de cada estudante, garantindo-lhes uma experiência de aprendizado significativa e equitativa

O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA E A AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

O TEA é caracterizado por alterações no desenvolvimento neuropsicológico que impactam a comunicação, a interação social e os comportamentos. Estas características variam amplamente, demandando uma abordagem individualizada para cada estudante. Enquanto a avaliação inclusiva vai além da verificação do desempenho acadêmico, ela deve considerar o progresso individual, as barreiras enfrentadas pelo estudante e as adaptações necessárias para que ele possa demonstrar seus conhecimentos e habilidades de forma plena.

O trabalho teve como base as anotações das observações regulares do pesquisador ao acompanhar as aulas e atividades dos estudantes em diferentes momentos da rotina escolar (aulas, recreio, atividades extracurriculares), registrando em um diário de campo as interações dos estudantes com os professores e colegas, as dificuldades enfrentadas, as estratégias utilizadas pelos professores para auxiliar estes estudantes e as adaptações realizadas nas atividades.

Aos oito anos de idade, um estudante autista enfrenta desafios que transcendem os limites da sala de aula, enquanto professores da rede pública tentam equilibrar empatia e práticas pedagógicas adequadas em um sistema que nem sempre está preparado para acolher a diversidade.

Na escola, a avaliação do aprendizado muitas vezes se torna um obstáculo. A padronização de provas e métodos, pensados para atender à maioria, raramente contempla as particularidades de uma criança autista. Esses estudantes podem apresentar dificuldade em compreender comandos escritos, concentrar-se por longos períodos ou expressar conhecimento de maneira tradicional. Para o estudante, esse ambiente pode gerar frustração, ansiedade e uma sensação de exclusão, enquanto

os professores se veem diante de um dilema: como avaliar o progresso sem desconsiderar as especificidades da condição?

Os professores também enfrentam barreiras significativas. A formação inicial frequentemente oferece poucas ou nenhuma ferramentas para lidar com alunos neuro divergentes. Em muitos casos, faltam recursos materiais, apoio especializado e tempo hábil para desenvolver planos individualizados de ensino. No dia a dia, a sobrecarga de turmas numerosas torna ainda mais difícil a atenção individualizada que uma criança autista necessita. Mesmo com boa vontade, o corpo docente sente o peso de um sistema que insiste em encaixar todos os estudantes em um mesmo molde.

Para a criança, essa realidade pode significar tanto progresso quanto retrocesso. Alguns avanços podem passar despercebidos por não se adequarem ao formato tradicional de avaliação. Pequenos triunfos, como estabelecer contato visual, compreender uma instrução verbal ou participar de uma atividade coletiva, são indicadores de desenvolvimento que muitas vezes não são registrados. Por outro lado, a exposição constante a dinâmicas inadequadas pode reforçar a sensação de inadequação e isolamento, pois não são pensadas nem adaptadas para que estes estudantes sejam incluídos.

Ainda assim, há histórias de esperança e resiliência. Professores que buscam formação complementar, escolas que lutam para implantar salas de recursos multifuncionais e comunidades escolares que incentivam o respeito à diversidade mostram que avanços são possíveis. Uma abordagem humanizada e colaborativa é essencial. Entender que cada criança é única e que o sucesso pode ser medido de diferentes formas é um passo fundamental para transformar a avaliação escolar em um processo inclusivo e acolhedor.

O estudante autista, em muitos casos, tem uma percepção do mundo que foge aos padrões considerados normais. Sua forma de aprender pode ser visual, auditiva ou baseada na repetição de atividades concretas. Avaliar esse estudante é também um exercício de empatia por parte do professor, que precisa reconhecer que nem sempre o sucesso acadêmico se traduz em notas ou aprovações. Muitas vezes, o verdadeiro progresso está em pequenas conquistas, como conseguir permanecer em sala de aula durante um período inteiro, dividir um brinquedo no recreio ou responder a uma pergunta simples em voz alta.

A avaliação humanizada para esses estudantes é um instrumento poderoso de inclusão. Não se trata de diminuir a exigência, mas de adaptá-la às condições reais de cada estudante. O uso de portfólios, por exemplo, permite que o progresso seja registrado de forma visual e contextual, o que demanda um tempo de qualidade para que o professor realize o registro, porém este professor está sempre sufocado pela burocracia do sistema preenchendo papéis que raramente serão revisitados e sozinho em uma sala de aula lotada sem auxílio de estagiário. Jogos e ferramentas tecnológicas tornam o processo mais atrativo e menos estressante, enquanto atividades orais ou mediadas

garantem que o estudante possa expressar seus conhecimentos de maneira mais natural e menos engessada.

Nessa trajetória, não é apenas o estudante autista que aprende. Professores, colegas e a sociedade como um todo têm a oportunidade de se tornar mais empáticos e compreensivos, construindo um sistema educacional que celebre as diferenças em vez de ignorá-las. Quando se abre espaço para compreender o que vai além das limitações, descobre-se um potencial imenso nos estudantes autistas, que podem surpreender com soluções criativas, perspectivas únicas e habilidades extraordinárias.

Segundo a bibliografia estudada em pesquisas nacionais e internacionais, práticas avaliativas voltadas para estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) têm apontado a necessidade de adaptações que considerem as especificidades desse público, garantindo não apenas a inclusão escolar, mas também uma abordagem mais justa e acolhedora. Estudos mostram que o uso de portfólios, por exemplo, é uma ferramenta eficaz para acompanhar o progresso individual ao longo do tempo. Diferente das provas tradicionais, os portfólios permitem documentar avanços em áreas diversas, como habilidades sociais, resolução de problemas e desenvolvimento acadêmico, oferecendo uma visão mais ampla do aprendizado.

Outras pesquisas reforçam a importância de adaptar os instrumentos avaliativos de acordo com as necessidades de cada estudante. Métodos como o uso de imagens, jogos e recursos tecnológicos têm mostrado resultados significativos. Essas estratégias permitem que estudantes com TEA expressem seus conhecimentos de forma mais compatível com suas formas de processamento sensorial e cognitivo. Por exemplo, uma criança que apresenta dificuldades na comunicação escrita pode demonstrar sua compreensão por meio de respostas orais, desenhos ou até mesmo softwares interativos que facilitam a expressão.

A avaliação mediada, realizada com o apoio de um mediador, também surge como uma prática valiosa. Em contextos em que o estudante precisa de mais tempo ou suporte para compreender a tarefa, a presença de um mediador pode fazer a diferença entre o sucesso e o bloqueio. Esse tipo de avaliação considera o potencial do estudante em condições adequadas, em vez de julgá-lo sob a pressão de métodos padronizados que podem gerar ansiedade ou frustração.

Estudos também destacam a relevância de valorizar habilidades práticas e sociais, indo além dos conteúdos acadêmicos. Pequenas conquistas, como a capacidade de seguir instruções simples, participar de atividades em grupo ou demonstrar interesse por novas tarefas, são indicadores de progresso que devem ser reconhecidos e celebrados. Essas abordagens promovem um ambiente escolar mais inclusivo e reduzem a sensação de inadequação que muitas vezes afeta estudantes com TEA.

A participação da família é outro elemento central nas práticas avaliativas. Relatos familiares ajudam a identificar avanços que ocorrem fora da escola, oferecendo um panorama mais completo sobre o desenvolvimento do estudante. Esse envolvimento também fortalece os vínculos entre a escola e a família, promovendo um trabalho conjunto para superar desafios e valorizar as potencialidades da criança.

Os professores, por sua vez, desempenham um papel crucial nesse processo, mas enfrentam desafios significativos, como a falta de formação específica e a escassez de recursos pedagógicos adaptados. Estudos mostram que quando os docentes têm acesso a formação continuada e ferramentas adequadas, tornam-se mais confiantes e habilitados para implementar práticas inclusivas. Nesse sentido, tecnologias assistivas, como aplicativos de comunicação alternativa, têm sido uma grande aliada, possibilitando que o estudante demonstre seus conhecimentos de formas não convencionais.

Práticas avaliativas humanizadas reconhecem que cada criança é única e possui um ritmo próprio de aprendizado. A avaliação, nesse contexto, deixa de ser um mero instrumento de classificação para se transformar em uma oportunidade de compreender e apoiar o desenvolvimento do estudante em todas as suas dimensões. Valorizar as diferenças, celebrar as conquistas e respeitar os limites de cada criança são passos essenciais para uma educação inclusiva de qualidade, que beneficia não apenas os estudantes com TEA, mas toda a comunidade escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo, ao investigar as práticas avaliativas de professores do 2º ano do Ensino Fundamental I em relação a alunos com TEA, buscou compreender os desafios e as oportunidades presentes nesse contexto. Como evidenciado na introdução, a avaliação escolar desempenha um papel crucial no processo de ensino-aprendizagem. Entretanto, para estudantes com TEA, as avaliações tradicionais frequentemente se mostram inadequadas, falhando em refletir suas verdadeiras capacidades e potencialidades.

Os resultados obtidos corroboram a hipótese inicial de que as práticas avaliativas necessitam de adaptações significativas. A falta de materiais pedagógicos adequados, a ausência de participação familiar e a formação insuficiente dos professores emergiram como os principais desafios para uma avaliação inclusiva. Essas barreiras não apenas limitam o progresso da criança, mas também subestimam suas conquistas, que muitas vezes não se encaixam nos moldes convencionais.

Nesse cenário, é essencial que a avaliação seja pensada com sensibilidade, respeito e empatia, considerando o estudante como um indivíduo único, com suas particularidades, dificuldades e formas de aprender. Mais do que medir resultados, a avaliação deve ser um instrumento para compreender o processo de desenvolvimento de cada criança, valorizando suas pequenas e grandes conquistas. Para isso, é fundamental investir em formação continuada para os professores, proporcionando-lhes

ferramentas para criar estratégias que realmente incluam o estudante com TEA. Além disso, é necessário garantir materiais pedagógicos adaptados, espaços acolhedores e uma maior integração entre escola e família, formando uma rede de apoio sólida que favoreça o aprendizado.

Uma avaliação pensada para a criança autista é aquela que enxerga além das limitações impostas pelo formato tradicional. É uma avaliação que acolhe e valoriza o progresso individual, que celebra o olhar atento, o gesto de partilha, a interação social construída com esforço, o cumprimento de uma instrução antes inalcançável. Esses momentos, aparentemente simples, carregam um peso significativo no contexto do desenvolvimento de uma criança com TEA e merecem ser reconhecidos.

A implementação de políticas públicas mais eficazes que garantam o acesso, a permanência e o desenvolvimento desses estudantes no sistema regular de ensino é urgente. É preciso construir um sistema educacional que compreenda que o aprendizado vai além das notas e métricas, abarcando o potencial humano em sua totalidade.

Ao retomar os objetivos iniciais, este estudo reafirma a importância de uma abordagem avaliativa que respeite a diversidade, valorize o potencial único de cada criança e se comprometa com sua inclusão plena. Esse compromisso vai além de simples adaptações pontuais; trata-se de promover uma transformação profunda no modo como concebemos e praticamos a educação. Avaliar estudantes, especialmente aqueles com Transtorno do Espectro Autista (TEA), exige um olhar ampliado e sensível, que reconheça e valorize as diversas formas de aprender, comunicar e expressar conhecimentos.

Ao refletir sobre as práticas avaliativas no contexto do TEA, torna-se evidente que a avaliação não é apenas um mecanismo de medição, mas uma ferramenta poderosa para construir pontes entre os desafios e as possibilidades do aprendizado. Quando uma escola se propõe a desenvolver práticas avaliativas inclusivas, ela não apenas atende às necessidades de um grupo específico, mas beneficia toda a comunidade escolar. Essa abordagem promove um ambiente de aprendizagem mais acolhedor, que celebra as diferenças e ensina valores como empatia, respeito e colaboração.

Ademais, essa perspectiva inclusiva fortalece o ideal de uma educação democrática, na qual todos têm a oportunidade de se desenvolver de forma integral, independentemente de suas particularidades. A construção de uma escola inclusiva não é um processo isolado, mas uma tarefa coletiva que envolve a parceria entre educadores, famílias, gestores e políticas públicas. Isso demanda investimentos contínuos em formação docente, em recursos materiais e humanos, bem como no desenvolvimento de estratégias pedagógicas que promovam a equidade e o pertencimento de todos os estudantes.

Assim, ao pensar em práticas avaliativas voltadas para crianças autistas, estamos desafiando paradigmas e contribuindo para a construção de uma escola mais humana, inclusiva e justa. Esse movimento nos lembra que a verdadeira missão da educação não é apenas transmitir conteúdos,

mas criar condições para que cada indivíduo possa florescer em todo o seu potencial. Uma escola que acolhe a diversidade em sua essência não apenas transforma a vida dos estudantes, mas também contribui para uma sociedade mais solidária, consciente e igualitária. Dessa forma, investir em uma avaliação inclusiva é, acima de tudo, investir na construção de um futuro mais justo e humano para todos.

REFERÊNCIAS

AMARAL, L. A.; GOUVEIA, M. C. Educação inclusiva e avaliação escolar. São Paulo: Editora ABC, 2020.

BOSA, Cleonice Alves. (2016). Autismo: intervenções psicoeducacionais. Porto Alegre: Artmed.

BRASIL. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI), nº 13.146, de 6 de julho de 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. (2020). Diretrizes Nacionais para a Educação Especial Básica na Educação Inclusiva.

BRASIL. Ministério da Educação. (2008). Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.

GOLDEMBERG, Mônica; PEDROSA, Cristina. (2017). Educação Inclusiva: práticas pedagógicas para crianças com autismo. São Paulo: Summus Editorial.

LUCOTTE, Maria Helena. (2018). Inclusão escolar e autismo: práticas pedagógicas e desafios. São Paulo: Editora Cortez.

MITTLER, Peter. (2003). A inclusão começa na escola: desafiando as barreiras para a aprendizagem e a participação. Porto Alegre: Artmed.

OLIVEIRA, R. T. Práticas pedagógicas inclusivas no ensino fundamental. Revista Educação e Sociedade, v. 41, n. 2, p. 345-360, 2021.

A FUNÇÃO SOCIAL DA ESCOLA

THE SOCIAL FUNCTION OF THE SCHOOL



LAURA CRISTINA FERREIRA ROSA ALVES

Graduação em Pedagogia pela Faculdade São Paulo (2016); Especialista em Musicalização e Contação de Histórias pela Faculdade Faconnect (2024); Professora de Educação Infantil na CMEI Jardim Tremembé, Professor Acelino Scalquette - DRE Jaçanã/Tremembé.

RESUMO

O presente artigo adapta as características da função social da escola na visão de alguns escritores como Saviani, Pérez Gomes e Paulo Freire. Para tanto, o diálogo desenvolvido no decorrer da pesquisa entende que a escola não pode ser espaço de reprodução cultural e desigualdade social. O papel dessa instituição é fundamental na garantia de uma democracia participativa, pois garante o compromisso da maioria em busca dos seus interesses, por meio de seu processo educativo, a escola estimula a criticidade em seus alunos, a liberdade, solidariedade e participação. Tem o dever de se responsabilizar por preparar a população para atuar ativamente em seu meio social.

Palavras-chave: Educação; Função Social da Escola; Pedagogia e Autonomia.

ABSTRACT

This article adapts the characteristics of the school's social function from the point of view of writers such as Saviani, Pérez Gomes and Paulo Freire. To this end, the dialog developed in the course of the research understands that the school cannot be a space for cultural reproduction and social inequality. The role of this institution is fundamental in guaranteeing participatory democracy, as it ensures the commitment of the majority in pursuit of their interests. Through its educational process, the school stimulates criticality in its students, freedom, solidarity and participation. It has a duty to take responsibility for preparing the population to act actively in their social environment.

Keywords: Education; Social Function of the School; Pedagogy and Autonomy.

INTRODUÇÃO

O presente estudo tem como objetivo reafirmar a necessidade do vínculo entre comunidade escolar e a própria escola. Essa relação, uma vez fortalecida, contribui para a valorização da própria função da instituição e no aprimoramento e exercício da cidadania.

O sistema socioeconômico dominante e vigente nas diferentes sociedades, produz desigualdades, as quais poderão ser também minimizadas em níveis educacionais, por meio do vínculo das comunidades com a escola, em busca de reflexões que possam melhorar a atuação e sua função social. Os problemas enfrentados pelas comunidades muitas vezes não são conhecidos pelas unidades escolares, o que dificulta a sua função enquanto mecanismo de atuação.

O PROCESSO EDUCATIVO

Verifica-se a partir de análise bibliográfica e com base em um diálogo entre autores que a função social da escola está em formar cidadãos críticos e responsáveis. A realidade educacional brasileira passou por diferentes processos políticos que interferiram em seu papel, desde a ditadura militar, a sociedade vem se reorganizando em instituições para que possa garantir e reafirmar por meio de luta, a importância da democracia.

O papel da escola pública é fundamental na garantia de uma democracia participativa, pois garante o compromisso da maioria em busca dos interesses sociais. No cenário político brasileiro, atuam diferentes correntes políticas para governar o nosso país e a importância da participação crítica dos cidadãos em busca de propor soluções práticas aos problemas.

A sociedade civil tem se organizado em projetos, ONGs e entidades de classe, para exigir a realização das diferentes demandas sociais e garantir o exercício de poder direto da população. Entende-se então que a democracia participativa seria uma mistura entre a democracia direta e a representativa. Nela se coloca as necessidades mais imediatas do povo e se apresenta como uma saída para as demandas sociais, colocando as atividades que seriam de parlamentares na decisão do povo.

Conforme Pérez Gomez (1998, p.13), as gerações elaboram formas de sobrevivência e essas são transmitidas às próximas gerações. As conquistas sociais vão sendo introduzidas na sociedade por meio do processo educacional.

A escola assume a função de humanizar e socializar a população. As gerações estão sob a responsabilidade das instâncias escolares, cuja função é preparar “as novas gerações para sua participação no mundo do trabalho e na vida pública”. (PÉREZ GÓMES, 1998, p.13). Para Pérez Gomes (1998), a escola não consegue aniquilar a desigualdade econômica, mas é mecanismo atenuante de seus efeitos, pois oferece como ferramenta o conhecimento. Porém entende que, mais que transmitir informações, deve orientar para um contexto de solidariedade e colaboração.

[...] para provocar a organização racional da informação fragmentada recebida e a reconstrução das concepções acríticas formadas pela pressão reprodutora do contexto social. [...] É preciso transformar a vida da aula e da escola, de modo que se possam vivenciar práticas sociais e intercâmbios acadêmicos que induzam à solidariedade, à colaboração, à experimentação compartilhada, assim como a outro tipo de relações com o conhecimento e a cultura que estimulem a busca, a comparação, a crítica, a iniciação e a criação (PÉREZ GÓMEZ, 1998, p. 26).

Segundo Pérez Gómez (1998), as instâncias escolares exercem uma função de reprodução cultural e de conservação social, porém a sua função educativa, pode estimular a participação crítica e ativa de seus alunos, como atuantes e sujeitos de suas aprendizagens, críticos no cenário social de sua atuação.

Se para Pérez Gomez (1998) a escola pode ser cenário de um paradoxo, o da reprodução cultural e ao mesmo tempo por meio de seu processo educativo, estimular a criticidade em seus alunos, para Saviani (1980, p.51 - 52), ela pode criar condições de desenvolvimento de novas gerações promovendo o próprio homem, “torná-lo cada vez mais capaz de conhecer os elementos de sua situação a fim de poder intervir nela transformando-a no sentido da ampliação da liberdade, comunicação e colaboração entre os homens”. Então como explica o autor, a escola assume a função social de promover a liberdade, comunicação e a transformação.

Saviani (1980, p. 172), explica que a escola nas relações capitalistas, deverá ultrapassar os mecanismos que reproduzem a dominação e a exploração, capacitando os educadores para tal feito. Nesse viés, entende que há de se melhorar a formação docente por meio de uma sólida e capaz reflexão filosófica, munidos de conhecimentos que possibilitem compreender a realidade humana, além de garantir um ensino de qualidade para os trabalhadores de acordo com o seu contexto histórico de atuação.

A partir dessas reflexões no ambiente escolar, a função social da escola se completa por meio de iniciativas que envolvam professores e alunos, num diálogo sobre a sua realidade e a cultura acumulada historicamente. Ambos deverão entender, que a escola sofre com interesses antagônicos da sociedade capitalista. Tudo isso poderá ser minimizado, com um ensino de qualidade para a classe trabalhadora contra a seletividade e discriminação das classes populares.

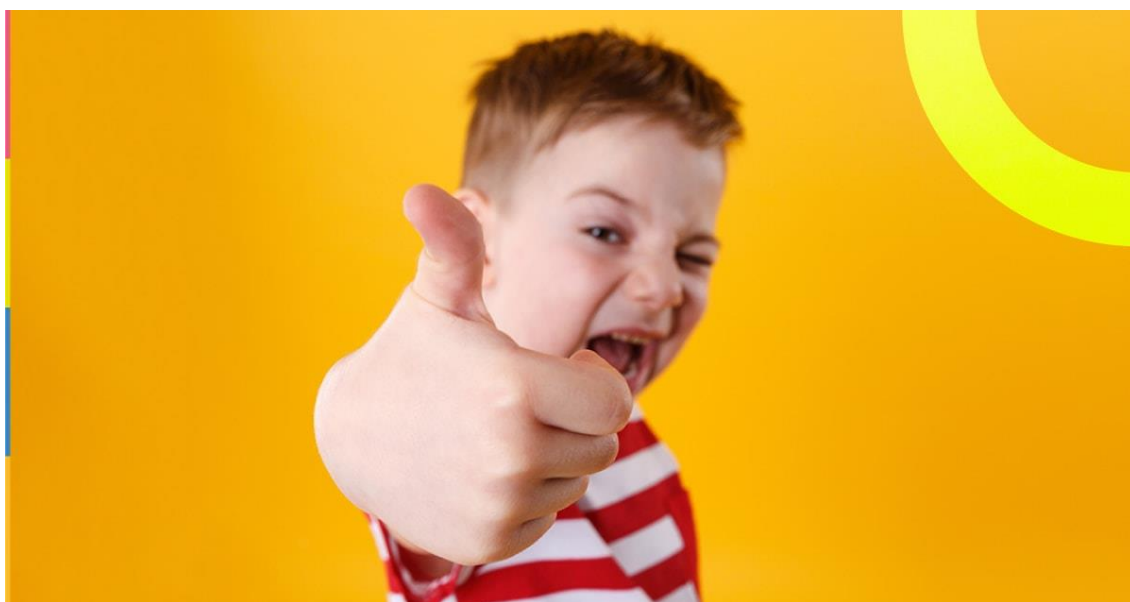
Imagem 1: A Pedagogia Libertadora entende que a educação tem um papel primordial de transformação da sociedade, iniciando já nas relações sociais estabelecidas em seu campo.



Disponível em: [Pedagogia Libertadora na visão de Paulo Freire - Blog do Portal Educação](#). Acesso em 26 dez. 2024.

Paulo Freire (1987), pensou uma educação libertadora em que estudantes e professores, possam refletir sobre o seu papel no mundo. O autor refletiu sobre os processos de dominação e de como métodos e práticas podem estar a serviço da manutenção de uma realidade opressora. Freire chama esse processo de educação bancária, a qual posiciona o professor como detentor dos conhecimentos e os estudantes como meros receptores. Essa relação não é dialógica, portanto, o autor propõe um ambiente libertador, em que educadores e alunos possam interagir e compartilhar os seus saberes, sendo muito importante respeitar os conhecimentos prévios e vivências da comunidade escolar.

Imagem 2: A função da escola em desenvolver a autonomia e protagonismo estudantil.



Disponível em: [Autonomia e protagonismo dos estudantes: caminhos da Educação](#). Acesso em 19 dez. 2024.

No viés da visão funcionalista, a escola assume um papel de acordo com o autor Parsons (2010), de preparar os seus discentes para papéis sociais e por extensão, responsáveis na estabilização social. Já o autor Dewey (1971), pressupõe que a escola é um ambiente democrático de aprendizagem para além das instruções e normas sociais. Deve ser um espaço de promoção e formação de indivíduos críticos, engajados, autônomos e participativos socialmente.

Em caminhos contemporâneos, a escola tem assumido novas funções. Faz parte de seu papel secundário, principalmente após a Pandemia do covid-19, ser um centro de alimentação contra a insegurança alimentar, zelar pela segurança física e psicológica de suas crianças, promover a circulação de conhecimentos culturalmente significativos para o seu público.

Nesse caminho, propôs a quebra do trabalho docente na transmissão de conhecimentos e requer dos seus alunos maior autonomia, novos horizontes além do manual didático. Incorporou a tecnologia, o uso de metodologias ativas, atuação coletiva e combinada de especialistas, bem como, repensou o uso do espaço físico para uma formação integral dos seus educandos com foco na inclusão e equidade. Alves (2001, p.210), afirma que além das funções pedagógicas, outras foram subalternizadas como funções complementares a escola.

Imagem 3: Quando a educação é emancipadora.



Disponível em: [Jovem negra confiante com braços cruzados participando de um protesto pelos direitos humanos | Foto Grátis](#). Acesso em 26 dez. 2024.

Durante a escrita e o percurso das reflexões, é nítido que não há uma conclusão definitiva sobre a função social da escola. O que tentou-se analisar foi essa função que não se resume em uma afirmação, sobre os sentidos da educação e para tanto a função da escola que deve ser a de provocar mudanças positivas e sociais, buscar a igualdade e políticas públicas que possam dar conta desse objetivo.

Deve-se ter a certeza de que as escolas assumem diferentes funções e uma delas é a de promover a construção de uma sociedade melhor, engajada com suas demandas e capazes de transformar as desigualdades sociais em possibilidade e superações, como local de igualdade e justiça social. Como afirma Paulo Freire (1996), o indivíduo deve ter noção da sua condição histórica, assumir a sua trajetória e conhecer a sua capacidade e para tanto, a escola deve ser um local onde a essência da educação é emancipadora e autônoma.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para entendermos o papel da escola, primeiramente ela deve estar em consonância com os problemas da realidade local, sem essa percepção, a escola não conseguirá cumprir as suas tarefas. Basicamente ela é fruto de seu tempo, do seu contexto. No Brasil o processo educativo vem sendo a principal forma de emancipação dos indivíduos.

Embora sua condição primária seja a transmissão de conhecimentos historicamente produzidos, de uma forma subalternizada, a escola vem assumindo na idade contemporânea diferentes funções, como: ser um centro de alimentação contra a insegurança alimentar, zelar pela segurança física e psicológica de suas crianças, promover a circulação de conhecimentos culturalmente significativos para o seu público. Nesse viés, propôs a quebra do trabalho docente focado na transmissão de conhecimentos e requer dos seus alunos maior autonomia, novos horizontes além do manual didático.

Incorporou a tecnologia, o uso de metodologias ativas, atuação coletiva e combinada de especialistas, bem como, repensou o uso do espaço físico para uma formação integral dos seus educandos com foco na inclusão e equidade.

As desigualdades de sucesso permanecem na escola por causa da disparidade na herança cultural e por causa da reprodução das relações capitalistas que ocorrem durante os anos e que registram as desigualdades.

Pérez Gómez, embora afirme que a instituição escolar exerce a função de reprodução e conservação sociais, identifica, na escola, um espaço de autonomia no qual a função produtivista

pode ser quebrada. A valorização da função educativa pode estimular a resistência que geraria as transformações sociais. Transmitir conhecimento, moldar valores e preparar os indivíduos para a participação democrática, faz com que a escola se transforme em uma instituição fundamental na construção e manutenção da ordem social.

Paulo Freire (1987), propõe um ambiente libertador, em que educadores e alunos possam interagir e compartilhar os seus saberes, sendo muito importante respeitar os conhecimentos prévios e vivências da comunidade escolar. Uma educação dialógica, com indivíduos que saibam sobre o seu papel no mundo, provocará a valorização da função educativa e o estímulo a resistência e as transformações sociais.

Pensamos sobre os sentidos da educação e para tanto a função da escola que deve ser a de provocar mudanças positivas e sociais, buscar a igualdade e políticas públicas que possam dar conta desse objetivo. Por fim é local de promoção da liberdade, comunicação e transformação.

REFERÊNCIAS

ALVES, G. L. A produção da escola pública contemporânea. Campo Grande: Ed. UFMS. Campinas: Autores Associados, 2001.

BRASIL. Lei 10.639/03 – 20 anos. Disponível em: [Lei 10.639/03 – 20 anos — Ministério da Educação](#). Acesso em 23 out. 2024.

CARDOSO, M A.; LARA, A. M. B. Sobre as funções sociais da escola. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 9.; ENCONTRO SUL BRASILEIRO DE PEDAGOGIA, 3., 2009, Curitiba. Curitiba: PUCPR, 2009.

PARSONS. T. A estrutura da ação social. Petrópolis: Vozes, 2010.

PÉREZ GÓMEZ, A. I. As Funções Sociais da Escola: da reprodução à reconstrução crítica do conhecimento e da experiência. In GIMENO SACRISTÁN, J.; PÉREZ GÓMEZ, A. I. Compreender e Transformar o Ensino. 4 ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

CARDOSO, Maria Angélica e LARA, Ângela Mara de Barros. SOBRE AS FUNÇÕES SOCIAIS DA ESCOLA. In: IX Congresso Nacional de Educação – EDUCERE, III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia. 26 a 29 de outubro 2009 – PUCPR. Disponível em:

FREIRE, Paulo. Extensão ou Comunicação? São Paulo: Paz e Terra, 1977.

_____. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa. 30ªed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. (1987). Pedagogia do oprimido (17ª. Ed.). Rio de Janeiro: Paz e Terra.

INCLUSÃO DIGITAL

DIGITAL INCLUSION



LILIAN TEIXEIRA MARQUES

Graduação em Pedagogia Licenciatura Plena pela UNASP - Centro Universitário Adventista de São Paulo (2005); Pós-graduação em Docência do Ensino Superior (2020); Professora de Educação Infantil no CEI Macedônia, na Prefeitura Municipal de São Paulo.

RESUMO

A inclusão digital é a busca por democratizar o acesso às novas tecnologias, desejando-se a inserção de todos no avanço tecnológico, ou seja, é uma tentativa de facilitar o acesso principalmente a internet para que as pessoas sejam inseridas neste universo. A inclusão digital geralmente é definida pela relação entre a porcentagem de pessoas do país que têm acesso ao computador e a internet e o total da população a estes, usando-se quase sempre o critério do número de computadores por residência ou do número de computadores com acesso à internet por domicílio. Estar incluído digitalmente é uma poderosa ferramenta para ajudar a população a acompanhar o progresso na era digital advindo a partir do processo da globalização pois, no mundo atual torna-se indispensável a renovação constante do conhecimento e a interação com o que acontece ao redor do planeta, visto que a globalização procura promover a aproximação entre as nações.

Palavras-chave: Inclusão Digital; Internet; Formação.

ABSTRACT

Digital inclusion is the quest to democratize access to new technologies, seeking to include everyone in technological advances. In other words, it is an attempt to facilitate access, especially to the Internet, so that people can be included in this universe. Digital inclusion is generally defined by the ratio between the percentage of people in the country who have access to computers and the internet and the total population, almost always using the criterion of the number of computers per household or the number of computers with internet access per household. Being digitally included is a powerful tool to help the population keep up with progress in the digital age arising from the process of globalization because, in today's world, the constant renewal of knowledge and interaction with what is happening around the planet is indispensable, given that globalization seeks to bring nations closer together.

Keywords: Digital Inclusion; Internet; Training.

INTRODUÇÃO

Este trabalho tem por objetivo apontar dados sobre a inclusão digital em nosso país, o principal tema abordado será o consumo da internet e a inclusão digital.

A inclusão digital, para acontecer, precisa de três instrumentos básicos que são: computador, acesso à rede e o domínio dessas ferramentas, pois não basta apenas o cidadão possuir um simples computador conectado à internet que iremos considerar ele, um incluído digitalmente. Ele precisa saber o que fazer com essas ferramentas.

Dois novos conceitos são incorporados às políticas de inclusão digital: a acessibilidade de todos às TIs, neste caso, não somente a população deficiente; e a competência de uso das tecnologias na sociedade da informação.

De acordo com o ministro das telecomunicações Juscelino Filho, toda a população precisa ter acesso aos serviços de telecomunicações, e que apenas parte seja atendida. Em especial a banda larga, destacou o ministro. Segundo ele, o atual momento exige mudanças estruturantes, para que as redes de banda larga permitam modificar a realidade de nosso País.

Jucelino destacou que o governo calculava que o Brasil teria 40 milhões de famílias com acesso à internet de banda larga, ou seja, cerca de 70% dos domicílios em 2026, mas que esse objetivo deverá ser antecipado. O atual crescimento do mercado nos indica que essa meta pode ser atingida ainda em 2024.

Ainda sobre o acesso à banda larga, citou que para reduzir os preços de acesso será necessário aprimorar a regulação e a tributação do setor. Disse que será preciso investir mais em infraestrutura, evitar o desperdício de redes e tornar o compartilhamento uma regra.

O ministro destacou ainda que é preciso criar as condições para que nossa indústria de conteúdos digitais seja beneficiada pela explosão da demanda que um índice de 100% de penetração da banda larga representará. Ao citar esse cenário, reforçou a importância de uma articulação entre as unidades da Federação, o Governo Federal e as empresas do setor.

MUDANÇAS EM DECORRÊNCIA DA ERA DIGITAL

No século XXI, novidades tecnológicas trouxeram mudanças significativas no cotidiano e no comportamento do homem, porém, a que está gerando mudanças significativas no comportamento do consumidor é a internet. Ao focalizar essas mudanças nos costumes e hábitos do mesmo, percebe-se que, o consumidor, em meio aos avanços tecnológicos têm demonstrado força e uma necessidade cada vez maior em querer participar da criação e disponibilização de serviços e produtos que atendam a todas as suas necessidades e desejos.

Como nossa sociedade vem reagindo às novidades tecnológicas? E as escolas estão preparadas para essa nova realidade?

Partindo de dados estatísticos apresentados por pesquisas e até mesmo informações retiradas do dia a dia do brasileiro, as pessoas passam mais tempo em frente ao computador e na internet, do que em contato com qualquer outro meio de comunicação ou mídia. Uma inovação pode ser definida como a exploração bem-sucedida de novas ideias. Tal definição pode ser aplicada não só na área tecnológica, mas também nas áreas de produção e gestão, marketing, organização empresarial etc.

As inovações tecnológicas podem ser classificadas de acordo com seu impacto social, ou seja, quanto maior ou menor a sua influência na sociedade e nos seus hábitos de um modo geral.

A inclusão digital vem afetando a vida das pessoas, das famílias e da sociedade como um todo. O termo inclusão digital tenta expressar a noção já tradicional, embora controversa, de que certos meios e/ou tecnologias podem ser aplicados de maneira planejada, eficaz e previsível ao desenvolvimento social, a informatização se inseriu na sociedade de tal forma que remodelou a vida das cidades. O computador, símbolo da nova revolução, ligado à rede está modificando a relação das pessoas com o tempo e com o espaço. A revolução tecnológica é algo real e está afetando a vida das pessoas. Cada dia que passa a organização da economia e do trabalho no mundo é mediada por

computadores e pela comunicação em rede, por isso a necessidade de todas as camadas sociais se qualificarem a fim de estarem aptas a acompanhar o desenvolvimento das tecnologias intelectuais.

Para Menezes (2010):

“Não se pode cobrar um bom desempenho das escolas se elas estiverem décadas atrás do que já se tornou trivial nas práticas sociais”, e isto é uma realidade, pois há escolas com salas de informática onde a estrutura física aparentemente sustenta a ideia de escola munida de tecnologias, porém, não há apropriação das mesmas, o que acaba tornando o uso obsoleto, uma vez que os professores muitas vezes não estão preparados para utilizar estas tecnologias. (Menezes, 2010, p. 122).

Segundo Betts (1998) é importante ter como base de que estas tecnologias educacionais sem um objetivo concreto são inválidas. Conforme suas palavras:

“Não podemos isolar a tecnologia do conjunto da prática educativa, porque, por si só, é burra. Existe a necessidade de intervenção de uma ação docente para que ocorra a construção do conhecimento. Nós, seres humanos, somos por natureza seres aprendentes e, conscientemente ou não, os facilitadores da construção do nosso próprio conhecimento”. (BETTS, 1998, p.26).

Com os esforços de "inclusão digital" outros públicos também compõem o alvo de seu trabalho: idosos, pessoas com deficiência, população de zonas de difícil acesso, dentre outros. A ideia é que as Tecnologias da Informação vieram para ficar e, no futuro, quem não estiver "incluído digitalmente" viverá sob uma limitação social importante, perdendo inclusive direitos garantidos à cidadania, aliado a isto existe a necessidade do acesso pleno à educação. ´

Para superar a necessidade de adaptação a essa realidade digital, sabe-se que as pessoas de baixa renda, não têm condições de ter acesso a internet seja em locais de uso coletivo ou em sua residência. Seria interessante que o governo disponibilizasse internet em locais públicos tais como: colégio, bibliotecas, faculdades, para que essas pessoas possam aderir a realidade digital. Sabemos que isso hoje já acontece em alguns bairros de algumas cidades, mas não é a realidade de todos. O acesso à informação é um direito de todos e a classe social baixa é excluída, desprovida das atualizações e informações no mundo.

A INCLUSÃO DIGITAL NO CONTEXTO ESCOLAR

A inclusão digital ou infoinclusão é a democratização do acesso às tecnologias da Informação, a tentativa de garantir a todas as pessoas o acesso às tecnologias de informação e comunicação (TICs), de forma a permitir a inserção de todos na sociedade da informação e também simplificar a sua rotina diária, maximizar o tempo e as suas potencialidades. Uma pessoa incluída digitalmente não é aquela que apenas utiliza essa nova linguagem, que é o mundo digital, para trocar

e-mails, mas aquele que usufrui desse suporte para melhorar as suas condições de vida. Em termos concretos, incluir digitalmente não é apenas “alfabetizar” a pessoa em informática, mas também melhorar os quadros sociais a partir do manuseio dos computadores.

Em todo o mundo há uma forte tendência a disponibilizar cada vez mais serviços através da internet. Por isso, uma pessoa incluída digital, como se diz, tende a ganhar em qualidade de vida, na medida em que ganha tempo fazendo uso da tecnologia. Temos inúmeros exemplos dessas facilidades como: as operações bancárias via Internet, as compras em lojas virtuais e supermercados que entregam em domicílio, alguns cursos on-line, inclusive de Educação a Distância e serviços públicos variados. Cursos de graduação e pós-graduação já são oferecidos na modalidade EAD (educação a distância).

A Inclusão Digital, para acontecer, precisa de três instrumentos básicos que são: computador, acesso à rede e o domínio dessas ferramentas, pois não basta apenas o cidadão possuir um simples computador conectado à internet que iremos considerar ele, um incluído digitalmente. Ele precisa saber o que fazer com essas ferramentas.

O espaço maior na cena das conversas sobre as tecnologias – principalmente em educação – é ocupado pelas mídias eletrônicas e digitais, suas linguagens e seus ecossistemas comunicativos. O rádio, o jornal, o cinema, a televisão e agora os equipamentos da chamada era digital – computadores e suas conexões via internet. (FILÉ, 2008, p. 33).

As novas tecnologias de comunicação e informação (TIC's) contribuem como ferramentas para construção do conhecimento, aquisição de novos valores e apresentam funções como: estimuladoras, desenvolvem habilidades, aproximam o aluno da realidade, tornam os conteúdos mais interessantes e permitem uma fixação melhor daquilo que está sendo estudado.

Para Silva (2010):

(...) é preciso estar a par da novidade digital que permite autonomia, por colaboração na manipulação das informações que ganham sentido por meio das ações de cada indivíduo que deixa de ser mero receptor para tornar-se também emissor de informações. (SILVA, 2010, p. 137).

ESTRATÉGIAS INCLUSIVAS DIGITAIS

Entre as estratégias inclusivas estão projetos e ações que facilitam o acesso de pessoas de baixa renda às Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC's). A inclusão digital volta-se também para o desenvolvimento de tecnologias que ampliem a acessibilidade para usuários com deficiência. Dessa forma, toda a sociedade pode ter acesso a informações disponíveis na Internet, e assim produzir e disseminar conhecimento. A inclusão digital insere-se no movimento maior de inclusão

social, um dos grandes objetivos compartilhados por diversos governos ao redor do mundo nas últimas décadas.

O governo eletrônico também atua por meio da inclusão digital para que o cidadão exerça a sua participação política na sociedade do conhecimento. As iniciativas nessa área visam garantir a disseminação e o uso das tecnologias da informação e comunicação orientadas ao desenvolvimento social, econômico, político, cultural, ambiental e tecnológico, centrados nas pessoas, em especial nas comunidades e segmentos excluídos.

O governo federal dispõe de alguns programas que visam garantir a Inclusão Social:

Programa Casa Brasil

Parceria firmada entre o Governo Federal e operadoras de telefonia que promoverá a instalação de banda larga (conexão rápida de acesso à Internet) em todas as escolas públicas urbanas de Educação Básica do País. A gestão do Programa é feita em conjunto pelo Ministério da Educação - MEC e pela Agência Nacional de Telecomunicações - ANATEL, em parceria com o Ministério das Comunicações - MINICOM, o Ministério do Planejamento - MPOG e com as Secretarias de Educação estaduais e Municipais.

Visa a implantação de espaços multifuncionais de conhecimento e cidadania em comunidades de baixo IDH, por meio de parcerias com instituições locais. Cada unidade de Casa Brasil abrigará um telecentro, com uso de software livre, e pelo menos mais dois outros módulos, que podem ser uma biblioteca popular, um auditório, um estúdio multimídia, uma oficina de produção de rádio, um laboratório de popularização da ciência ou uma oficina de manutenção de equipamentos de informática, e um espaço para atividades comunitárias, além de um módulo de inclusão bancária nas localidades onde for possível. Atualmente são 74 unidades em funcionamento, atendendo em média 20 mil pessoas/mês. Já foram capacitadas mais de 1.000 pessoas nas 37 oficinas livres oferecidas a partir da plataforma de educação à distância construída pelo projeto. No total 86 unidades, selecionadas por meio de edital, serão implantadas nas maiores cidades das cinco macrorregiões.

Centros de Inclusão Digital

O Ministério da Ciência e Tecnologia (MCT) visa a implantação de Centros de Inclusão Digital, que é uma ação que compõe o Programa de Inclusão Digital do MCT. O Programa constitui-se em um instrumento de promoção da inclusão social, cuja responsabilidade é da Secretaria de Ciência e Tecnologia para Inclusão Social (SECIS) e tem como objetivo proporcionar à população menos favorecida o acesso às tecnologias de informação, capacitando-a na prática das técnicas computacionais, voltadas tanto para o aperfeiçoamento da qualidade profissional quanto para a melhoria do ensino.

Programa Estação Digital

Com a Fundação Banco do Brasil, a iniciativa busca aproximar o computador da vida de estudantes, donas-de-casa, trabalhadores, populações tradicionais e cooperativas, economizando tempo e dinheiro, criando novas perspectivas e melhorando a qualidade de vida da população. Desde 2004 estão em funcionamento 202 unidades pelo Brasil, 41 em processo de instalação e mais 20 unidades aprovadas para implantação. Cerca de 56% das unidades estão localizadas na região Nordeste, 16% no Centro-Oeste, 15% no Sudeste, 11% no Norte e 2% no Sul, com capacidade para atender de 500 a 1.000 pessoas por mês, e integradas a arranjos produtivos locais.

Projeto Computador para Inclusão

Ministério do Planejamento, MEC e MTE - Implantação de um sistema nacional de acondicionamento de computadores usados, doados pelas iniciativas pública e privada, acondicionados por jovens de baixa renda em formação profissionalizante, e distribuídos a telecentros, escolas e bibliotecas de todo o território nacional. Existem quatro Centros de Acondicionamento de Computadores –CRC funcionando em caráter piloto em Porto Alegre (RS), Brasília (DF), Guarulhos (SP), Belo Horizonte (MG) e Recife (PE), e dois em implantação nos estados do Pará e Bahia. O projeto recebeu mais de 15 mil equipamentos usados e doou 3.025 computadores acondicionados a 347 escolas públicas, bibliotecas, telecentros e outras iniciativas de inclusão digital selecionadas pela Coordenação Nacional. Atualmente o Projeto CI atende as demandas por equipamentos acondicionados do Programa Telecentros.BR.

Inclusão digital da juventude rural

Em parceria com a Secretaria da Juventude da Presidência da República, o programa apoia a capacitação de jovens de áreas rurais de todo o país no uso das tecnologias da informação e comunicação (TICs). Com os cursos oferecidos, os jovens passam a atuar como produtores e multiplicadores de informações e representações locais. O programa teve início em 2011 e até o fim de 2013, foram capacitados e formados 6,4 mil jovens. Cinco desses projetos vão ser estendidos São desenvolvidos por quatro universidades federais e receberão um investimento total de R\$3,3 milhões. Com duração de 12 a 24 meses, os projetos estão sediados nos Estados de Santa Catarina, Rio Grande do Sul, Paraná, Piauí e Ceará. O público que será beneficiado pelos cursos de capacitação inclui jovens agricultores, indígenas e comunidade quilombola.

Oficina para Inclusão Digital

A Oficina para Inclusão Digital e Participação Social - OID é um espaço anual de discussão e proposição de estratégias, políticas públicas e diretrizes de acesso e uso das Tecnologias de Informação e da Comunicação (TICs). A OID acontece desde 2001 e foi inicialmente organizada pelo

Governo Federal. Atualmente conta também com a coordenação do movimento social organizado, que busca reunir tanto agentes públicos quanto a população atuante para o debate da configuração atual e de novas propostas para a política de inclusão digital no país. O eixo fundamental da OID é a promoção de ações concretas de inclusão digital, com o objetivo de avaliar e mapear mecanismos voltados ao desenvolvimento do país aproximando pessoas que trabalham diretamente na implementação, formação e áreas técnicas relacionadas ao tema da inclusão digital. A organização disponibiliza área com computadores e acesso à internet para uso dos participantes. O evento é aberto a todos que buscam informações ou queiram aprimorar seus conhecimentos por meio das atividades práticas disponibilizadas no local. As inscrições são gratuitas e, ao final de cada edição, os participantes recebem um certificado do evento.

Inclusão Social dos Surdos

A maior dificuldade encontrada pelos alunos surdos no ambiente escolar é a falta de comunicação com professor e alunos ouvintes, pois geralmente a sala se divide em dois grupos: ouvintes e não-ouvintes. É bem verdade que a limitação do corpo docente se justifica pelo não conhecimento da língua dos sinais.

Outra dificuldade apresentada é a quantidade de intérpretes que é insuficiente para atendimento de toda comunidade escolar surda, e com isso, os alunos ficam prejudicados pela tradução do conteúdo, desfavorecendo o aprendizado dos mesmos.

A presença de intérpretes nas escolas marca um grande progresso educacional, porém, é dever de todos os educadores que se propõem a trabalhar em salas de aula com alunos portadores de deficiência auditiva, investirem em sua formação em Libras, ajudando a minimizar os problemas de comunicação de maneira espontânea e num esforço ao incentivo.

Uma forma de se inserir os surdos no ambiente virtual se dá na necessidade do uso de recursos tecnológicos em propostas educacionais/culturais voltados para deficientes auditivos, em especial, aos estudantes que aspiram um futuro melhor por meio da leitura, que pode ser feito com a utilização de uma coleção de Clássicos da Literatura em Libras/Português em CD-ROM, produzidos e vendidos pelo site da Editora Arara Azul 8, com o apoio do Ministério da Cultura. A coleção encontra-se disponível no site da editora (<http://editora-arara-azul.com.br/portal/>), entre outros contos estão: Iracema; O Alienista; O Caso da Vara; A Missa do galo; A Cartomante; Dom Quixote.

Cada CD contém uma história contada em Libras por atores surdos e em português escrito, oportunizando excelentes textos produzidos pela humanidade nas duas línguas com as quais os surdos interagem em seu dia a dia. Com o aumento da busca pelas redes sociais, eis que surge também uma rede voltada para o atendimento das pessoas não ouvintes, com o intuito de inseri-los no contexto virtual, o surdosol (<http://www.surdosol.com.br/rede/>), uma comunidade social que

promove entretenimento entre pessoas surdas, intérpretes, estudantes de Libras e simpatizantes de tudo o que diz respeito ao mundo dos surdos. O Surdo sol é uma página da internet semelhante ao “facebook”, conta com álbum de fotos e troca de mensagens entre amigos, apresenta também um espaço para vagas de empregos, além disso se sobressai pelo seu caráter informativo. O objetivo deste ambiente virtual é conhecer novas pessoas, estabelecer amizades ou mesmo contatos profissionais, compartilhando interesses comuns, daí a sua grande popularidade.

Além disso, pesquisas devem ser realizadas de forma a tornar os programas e aplicativos mais atraentes para as pessoas não ouvintes, criando oficinas especializadas e tentando abranger os programas federais já existentes àqueles que não tem a audição perfeita.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo deste trabalho é apresentar alguns pontos, até então desconhecidos sobre o acesso à internet e a inclusão digital. Sabe-se que a distribuição de internet no Brasil ainda é desigual, e poucos têm acesso ao mundo digital, sabe-se também, que esse meio informacional está se tornando cada vez mais necessário para diversas atividades.

Os sistemas de comunicação evoluem com extrema rapidez e essa dinâmica é parte da modernidade em que estamos imersos. Não podemos nos deslumbrar com essas novidades ou ficar apreensivos pelo perigo de que substituam nossa função de educar. Mas não devemos ignorar as possibilidades que eles abrem para aperfeiçoar nosso trabalho, como o acesso a sites de apoio e atualização pedagógica ou a programas interativos para alunos com dificuldades de aprendizagem.

Portanto, não há motivos para ignorar o uso das tecnologias no ambiente escolar, a não ser que este recurso não possa ser usado de forma a gerar resultados no processo de ensino-aprendizagem melhores do que os que estão sendo apresentados.

Também sabemos que há diversos pontos negativos, que, muitas vezes, tornam esse meio perigoso, sobretudo aos desavisados, que pouco sabem acerca dessa inovação tecnológica.

REFERÊNCIAS

BETTS, Davi Nelson. **Novos paradigmas para a educação**. Revista do Cogeime, v.13, 1998.

DEMO, Pedro. **Marginalização Digital: Digital divide.** In: Boletim Técnico do Senac. Vol.33, Nº 2, maio/ago., 2007.

IAMAMOTO, Marilda Villela. **O serviço social na contemporaneidade: trabalho e formação profissional.** 11 ed. São Paulo: Cortez, 2007.

MENEZES, Luis Carlos de. **Ensinar com a ajuda da tecnologia.** In.: Nova Escola. São Paulo, Ano XXV, Nº 235, set. 2010

SILVEIRA, Sérgio Amadeu. **Exclusão Digital: a miséria na era da informação.** São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2001.

YACCOUB, Hilaine. **A chamada ``Classe Média``: cultura material, inclusão e distinção** Horiz. Antrop. [online]. 2011, vol. 17, nº 36, pp.197-231. Disponível em: <http://scielo.br/pdf/ha/v17n36/v17n3a09.pdf> acesso: 12 nov. 2024.

O USO INTENCIONAL DA DIMENSÃO AFETIVA NA PRÁTICA EDUCATIVA

THE INTENTIONAL USE OF THE AFFECTIVE DIMENSION IN EDUCATIONAL PRACTICE



LUANA ARAKAKI RAMOS

Graduação em Licenciatura Plena em Psicologia e Formação de Psicólogo pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – UNESP (2004); Especialista em Neuropsicologia pela Faculdade Venda Nova do Imigrante– FAVENNI (2023); Atualmente designada como psicóloga escolar do NAAPA (Núcleo de Apoio e Acompanhamento para a Aprendizagem) na Diretoria de Ensino de Pirituba Jaraguá.

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo entender de que maneira os docentes podem realizar o uso intencional da afetividade em suas práticas educativas. Para isso, realizou-se uma breve pesquisa bibliográfica e selecionamos algumas pesquisas que demonstram preocupação com o tema e que apresentam maneiras práticas de fazer o planejamento e atividades com essa intencionalidade educativa. Analisou-se as principais teorias que tratam da relação entre afetividade e cognição buscando estudiosos como Wallon e Vygotsky e conheceu-se um grupo de pesquisadores nacionais que tratam do tema e que tem produzido uma série de pesquisas para demonstrar a importância da mediação do professor para efetivar processos educativos permeados pela afetividade. Conclui-se que ainda são poucas as pesquisas realizadas de maneira prática e que comprovam a necessidade do uso intencional da afetividade nas atividades escolares, apesar das diversas publicações relacionando cognição e afeto em termos teóricos. Acredita-se ser de grande valia uma maior exploração nesse sentido, pois pode contribuir para a transformação e melhor desenvolvimento do processo educativo.

Palavras-chave: Afetividade; Aprendizagem; Relação professor-aluno; Intencionalidade.

ABSTRACT

The aim of this article is to understand how teachers can make intentional use of affectivity in their educational practices. To this end, we carried out a brief bibliographical survey and selected some studies that show concern for the subject and that present practical ways of planning and carrying

out activities with this educational intentionality. We analyzed the main theories that deal with the relationship between affectivity and cognition, looking for scholars such as Wallon and Vygotsky, and met a group of national researchers who deal with the subject and who have produced a series of studies to demonstrate the importance of teacher mediation in order to carry out educational processes permeated by affectivity. We concluded that there is still little practical research that proves the need for the intentional use of affectivity in school activities, despite the many publications relating cognition and affect in theoretical terms. It is believed that further exploration in this direction is of great value, as it can contribute to the transformation and better development of the educational process.

Keywords: Affectivity; Learning; Teacher-student relationship; Intentionality.

INTRODUÇÃO

Grandes autores de teorias psicológicas como Henri Wallon e Lev Vygotsky nos mostraram que a afetividade e a cognição andam de mãos dadas no desenvolvimento humano. O que vai na contramão de uma concepção chamada dualista, que ainda permeia parte das nossas práticas escolares, de separar o que é racional do que é emocional e que insiste em colocar a margem da aprendizagem, elementos fundamentais como criatividade, ludicidade, vontade e motivação.

Nos últimos anos, muitos estudos vêm sendo realizados no sentido de mostrar a importância da afetividade no processo ensino-aprendizagem. No entanto, apesar da afetividade ser um tema amplamente pesquisado, incluindo estudos em diversos anos escolares (desde educação infantil até o ensino superior), ainda se percebe pouca efetividade desta questão na prática educativa.

Por que será que a dimensão afetiva ainda é tratada em segundo plano nas práticas docentes? No que isso implica para o processo efetivo do ensino-aprendizagem para muitos dos nossos estudantes?

Pensando nas perguntas acima, buscamos nesse artigo realizar uma pesquisa bibliográfica em que pudéssemos reunir alguns estudos que mostrem como é possível pensar em ações educativas que tenham uma intencionalidade afetiva como objetivo, para além de apenas ser uma consequência benéfica, a parte no processo.

Foi surpreendente notar que há estudos avançados na área, buscando exatamente fazer essa relação intencional para o planejamento e ação da prática docente. No entanto, percebermos que ainda são poucos que tem levado a questão da dimensão afetiva na aprendizagem com estudos sistemáticos que auxiliam educadores a pensarem de maneira mais clara e correlacionada sobre seus objetivos, intencionalidades e práticas.

É importante que mais estudos como os que apresentaremos a seguir possam existir e desenvolver projetos de acompanhamento a grupos de professores para que a intencionalidade do objetivo afetivo esteja cada vez mais presente nos planejamentos escolares, já que sabemos comprovadamente que ele desenvolve aspectos importantes para o processo ensino-aprendizagem como vontade, motivação e memória, fortalecendo e consolidando o desenvolvimento escolar dos estudantes.

Para tanto, apresentaremos no primeiro capítulo uma breve explanação teórica sobre a relação entre afetividade e cognição, trazendo autores como Wallon e Vygotsky. No segundo capítulo, trataremos da importância da intencionalidade pedagógica no planejamento docente. Já no terceiro capítulo, relataremos alguns estudos que trazem essa relação de uma forma prática. E no quarto e último capítulo, faremos nossas considerações finais e conclusão do assunto abordado.

A AFETIVIDADE NO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM

A partir do século XVII, uma nova visão teórica filosófica apresentada por René Descartes trouxe a possibilidade de entender o ser humano em duas partes, cindido entre mente e corpo, razão e emoção.

Essa teoria chamada de dualismo cartesiano que separava o corpo e a alma, colocava a razão, como uma dimensão superior e única possível de ser objeto de estudos científicos, marginalizando a dimensão afetiva como algo inexplicável e caótico.

Alguns pensadores que questionaram essa dualidade, apresentaram uma inversão na teoria de domínio da racionalidade que é representada pela frase cartesiana “Penso, logo existo”, de René Descartes. Assim a frase, apresentada por Antônio Damásio (1996): “Existo e sinto, logo penso”, traz a emoção sob uma nova perspectiva, como base para constituição da estrutura cognitiva do ser humano, assim como também afirmam os teóricos Wallon e Vygotsky.

Rego (1995, p. 122) aponta para a perspectiva da teoria de Vygotsky em que cognição e afeto se interrelacionam e se influenciam de forma recíproca ao longo do desenvolvimento humano, constituindo assim uma dinâmica dialética no desenvolvimento psíquico, não podendo ser compreendidos separadamente.

Dessa maneira, podemos entender que a criança primeiramente inicia sua vida com emoções que surgem a partir de reações orgânicas, buscando suprir suas necessidades primárias de alimentação, segurança e conforto. Leite & Tassoni (2002) indicam que, segundo Vygotsky, ao longo

do desenvolvimento da criança as emoções não deixam de existir, mas evoluem para o universo do simbólico, entrelaçando-se com os processos cognitivos.

Wallon (1978), por sua vez, afirma que a criança acessa o mundo simbólico por meio das manifestações afetivas que permeiam a mediação que se estabelece entre ela e os adultos que a cercam. Nesse sentido é possível afirmar que a afetividade é uma fonte para o conhecimento.

Percebemos que para esse autor, a mediação colocada como social, ou seja, a relação com o outro, tem grande importância. Dessa maneira, Wallon (1995) entende que:

As influências afetivas que rodeiam a criança desde o berço não podem deixar de exercer uma ação determinante na sua evolução mental. Não porque origem completamente as suas atitudes e as suas maneiras de sentir, mas, pelo contrário, precisamente porque se dirigem, à medida em que eles vão despertando, aos automatismos que o desenvolvimento espontâneo das estruturas nervosas mantém em potência e, por seu intermédio, às reações íntimas e fundamentais. Assim se mistura o social com o orgânico (WALLON, 1995b, p. 141).

Podemos inferir então que a produção do conhecimento é um processo que ocorre a partir das relações estabelecidas entre sujeito e objeto e sujeitos entre si. Na escola, esse processo é potencializado a partir das atividades propostas pelos educadores com objetivos e intencionalidades claras.

Leite & Tassoni (2002) confirmam:

Embora os fenômenos afetivos sejam de natureza subjetiva, isso não os torna independentes da ação do meio sociocultural, pois é possível afirmar que estão diretamente relacionados com a qualidade das interações entre os sujeitos, enquanto experiências vivenciadas. Dessa maneira, pode-se supor que tais experiências vão marcar e conferir aos objetos culturais um sentido afetivo. (Leite & Tassoni, 2002, p.3)

Segundo Eingelman (1978) a partir das relações que estabelecemos ao longo da nossa vida que cada um de nós compreende e dá sentido ao meio em que vivemos. De acordo com o autor, “são as relações sociais, com efeito, as que marcam a vida humana, conferindo ao conjunto da realidade que forma seu contexto (coisas, lugares, situações, etc.) um sentido afetivo”. (Eingelman, 1978, p. 130-131).

É possível afirmar que a afetividade permeia todo o processo educativo de um indivíduo, à medida que está presente nas relações que este estabelece com os objetos de conhecimento, com os outros estudantes e com os professores. Todo aspecto afetivo envolvido no processo ensino-aprendizagem influencia a cognição produzida nesse contexto.

Souza (2013) preconiza que:

As relações afetivas nas salas de aula dependem muito das atitudes do professor. Se ele se mantiver indiferente ou expressar raiva em relação aos alunos, a tendência é que essas atitudes causem reações recíprocas nos alunos, gerando um ambiente conflituoso que dificultará a aquisição do conhecimento. As emoções e os sentimentos das crianças influenciam o seu

desempenho escolar. A relação que elas estabelecem com o meio tem um importante papel na aprendizagem. (Souza, 2013, p. 20-21).

Isso quer dizer que a mediação exercida pelos professores em sala de aula é de extrema importância e que a afetividade está presente em todas as decisões assumidas por eles em suas práticas, produzindo continuamente impactos, sejam eles positivos ou negativos, na subjetividade dos estudantes.

Podemos afirmar então que a qualidade da mediação pedagógica, portanto, é um dos principais determinantes da qualidade do desenvolvimento educacional pois é a partir dessa mediação que serão estabelecidos também os vínculos, positivos ou não, entre os estudantes e os conteúdos escolares.

A INTENCIONALIDADE PEDAGÓGICA E A AFETIVIDADE

O trabalho do professor tem suas particularidades, afinal é um trabalho que tem como objetivo geral formar cidadãos reflexivos, questionadores e críticos de forma a mediar a aproximação desses indivíduos dos seus objetos de estudo e conseqüentemente do conhecimento.

Dentre as especificidades da atividade docente podemos destacar a autonomia de organização do seu trabalho em termos de tempos, espaços e materiais utilizados além da sua metodologia. Essa autonomia que traz uma grande responsabilidade para o seu fazer, possibilita que novos objetivos sejam pensados e propostos e para tanto é necessário que esteja clara a intencionalidade pedagógica de cada atividade realizada em sala de aula.

A BNCC (Base Nacional Comum Curricular) que define direitos e objetivos comuns a todo processo educativo realizado em âmbito nacional no Brasil, apresenta uma proposta de educação integral que contempla o desenvolvimento de todas as dimensões dos estudantes, incluindo a afetiva. Assim, a BNCC afirma que “a educação tem um compromisso com a formação e o desenvolvimento humano global, em suas dimensões intelectual, física, afetiva, social, ética, moral e simbólica” (Brasil, 2018).

A BNCC (Brasil, 2018) também considera a importância da intencionalidade educativa (ou pedagógica), desde os anos iniciais de escolarização como a educação infantil e se refere as intervenções pedagógicas planejadas e implementadas a fim de promover aprendizagens e desenvolvimento integral.

A intencionalidade pedagógica deve ser pautada em certa concepção de educação, de infâncias e adolescências, aprendizagem e desenvolvimento que permite aos educadores planejarem e proporem atividades que façam sentido e se relacionem com os objetivos que esperam alcançar, isso considerando a organização dos tempos, espaços, as pessoas e os saberes envolvidos.

A intencionalidade educativa envolve também a atitude e a postura do profissional educador, além do domínio dos conteúdos escolares e das habilidades de ensino necessárias para promover esse desenvolvimento. Nesse sentido, ela envolve também a dimensão afetiva já que ela faz parte da construção do conhecimento e do processo de ensino-aprendizagem como um todo.

Leite & Tassoni (2002) desenvolvem um trabalho fundamental num grupo chamado O Grupo do Afeto, um coletivo de pesquisadores (graduandos, mestrandos, doutorandos e professores) que realizam diversas pesquisas voltadas para a compreensão da influência da afetividade no processo educativo, que faz parte da faculdade de Educação na UNICAMP (Universidade Estadual de Campinas). Silva (2020) traz uma análise das pesquisas realizadas no grupo e apresenta de maneira mais clara os estudos que foram produzidos até o momento.

Os autores afirmam que embora as pesquisas realizadas tenham enfatizado a questão da afetividade nas relações que se estabelecem entre o professor e o aluno, é possível supor que a afetividade também se expressa através de outras dimensões do trabalho pedagógico desenvolvido em sala de aula.

Para essa breve pesquisa bibliográfica seletiva que teve como objetivo reunir alguns estudos que demonstram o uso intencional da afetividade nas práticas educativas, optamos por reunir algumas pesquisas oriundas do Grupo do Afeto, já que esse grupo já é reconhecido como referência nacional no tema da afetividade na educação.

POSSIBILIDADES PRÁTICAS DE AFETIVIDADE COMO INTENCIONALIDADE EDUCATIVA

Leite e Tassoni (2002) conseguiram, a partir de suas pesquisas, identificar cinco decisões importantes que são assumidas por educadores, no planejamento e desenvolvimento de um curso, as quais certamente implicam de maneira afetiva na construção da futura relação que se estabelece entre o aluno e o objeto de conhecimento em questão.

Essas decisões são: objetivos de ensino, que se relacionam com os valores, crenças e concepções do educador; iniciar o trabalho tomando o conhecimento prévio do aluno como referência; a organização de conteúdos de forma a respeitar a lógica do conhecimento da área para facilitar o

entendimento do aluno; a escolha dos procedimentos (atividades), pensando no que é mais adequado para os objetivos e mais motivadores para os alunos; por fim, a metodologia de avaliação, que precisa considerar o processo da aprendizagem e atuar a favor do aluno.

Considerando a importância das decisões citadas acima, podemos afirmar que a qualidade do trabalho do educador se mantém em grande parte pela qualidade da mediação que ele realiza determinando, em muitos casos, a história futura da relação entre o aluno e o conteúdo ou as práticas desenvolvidas na escola. Podemos dizer também que tal história é essencialmente afetiva e determinam processos de constituições individuais importantes e duradouros.

Em conformidade com essas afirmações, Oliveira (2006) indica que os educadores que buscam inserir a afetividade em sua prática pedagógica devem buscar:

(...) estar mais atentos as manifestações afetivas próprias e dos alunos; reconhecer a importância da dimensão afetiva no processo ensino-aprendizagem; preocupar-se com o planejamento de ações que visem contribuir com o desenvolvimento da dimensão afetiva de maneira integrada às dimensões motora e cognitiva; envolver-se na busca de caminhos para a consideração da afetividade em sua prática pedagógica. (Oliveira, 2006, p.83)

Negro (2001) e Silva (2001) publicaram pesquisas realizadas no Grupo do Afeto que trouxeram resultados parecidos com públicos diferentes, mas que demonstram em termos gerais como a afetividade importa para o processo ensino-aprendizagem.

Em sua pesquisa, Negro (2001) buscou identificar a afetividade presente na relação professor-aluno e suas influências numa turma do 4º ano escolar. Como resultado observou que a postura dos educadores assim como a proximidade e a receptividade deste para com os estudantes eram os aspectos mais valorizados e tendiam a valorizar também as relações com os conhecimentos que estes professores apresentavam.

Na investigação que Silva (2001) realizou, a relação professor-aluno foi analisada em um 5º ano escolar, durante as aulas de Língua Portuguesa. Para a coleta de dados foram realizadas observações em sala de aula e entrevistas individuais e coletivas com os alunos, além de entrevista com a professora. Na análise de dados, criou algumas categorias diferentes das pesquisas anteriores e percebeu que as características pessoais da professora também afetam positivamente os estudantes, auxiliando na relação benéfica destes com seus objetos de estudos e com a escola em si.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da leitura das pesquisas apresentadas neste artigo percebemos que tem havido um processo de aprimoramento das discussões sobre a afetividade e seu impacto no processo ensino-aprendizagem. Nota-se que a figura do educador como mediador, que envolve as decisões que assume frente ao seu trabalho diário e as suas concepções têm papel fundamental nessas relações.

Sabemos que as discussões sobre a dimensão afetiva em uma perspectiva integradora ainda não ganharam a força necessária, pois a dimensão cognitiva ainda se perpetua como sendo o elemento primordial da aprendizagem, e talvez por esse motivo, ainda não conseguimos visualizar na prática docente o uso intencional da afetividade. Podemos notar essa desvalorização tomando como base a maneira como as avaliações de ensino são realizadas e como permanecem rígidas sem considerar todo o processo pelo qual o estudante desenvolveu.

Destacamos que esse é um campo de estudo que está longe de se esgotar e que pode enriquecer de maneira importante as relações estabelecidas nas escolas e nos processos educacionais como um todo.

Assim como a cognição, a afetividade precisa ser levada a sério e utilizada de maneira intencional no planejamento das atividades escolares, num sistema educacional que luta pela visão e desenvolvimento integral dos seres humanos. Para isso, estudos científicos e formações continuadas de professores devem ser incentivados no sentido de qualificar metodologias integrativas e acompanhar o trabalho dos docentes nessa perspectiva.

REFERÊNCIAS

ARANTES, Valéria Amorim. **Afetividade na Escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus Editorial, 2003.

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

DAMÁSIO, Antônio Rosa. **O erro de Descartes: emoção, razão e o cérebro humano**. Companhia das Letras, São Paulo, 1996.

ENGELMANN, Arno. **Os estados subjetivos: uma tentativa de classificação de seus relatos verbais**. São Paulo: Editora Ática, 1978.

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

LEITE, Sérgio Antônio da Silva. **Afetividade nas práticas pedagógicas**. Temas psicol., Ribeirão Preto, v. 20, n. 2, p. 355-368, dez. 2012. Disponível em

<http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413389X2012000200006&lng=pt&nr m=iso>. acessos em 20.out. 2022.

Leite, Sérgio Antônio da Silva & Tassoni, Elvira Cristina Martins. **A afetividade em sala de aula: as condições de ensino e a mediação do professor**. In Azzi, Roberta Gurgel & Sadalla, Ana Maria de Aragão (Orgs.), *Psicologia e Formação Docente* (pp. 113-141). São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002.

NEGRO, Telma Cristina. **Afetividade e leitura: a mediação do professor em sala de aula**. Trabalho de Conclusão de Curso (graduação). Faculdade de Educação UNICAMP, 2001.

OLIVEIRA, Greice Kelly de. **Afetividade e Prática Pedagógica: uma proposta desenvolvida em um curso de formação de professores de Educação Física**. 2006. 406 f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.

SILVA, Mirian de Lourdes Ferreira dos Santos. **Análise das dimensões afetivas nas relações professor-aluno**. Relatório técnico apresentado como exigência de conclusão de bolsa de pesquisa da Faep, Faculdade de Educação UNICAMP, 2001.

SILVA, Jade Oliveira Melo de. **As pesquisas científicas do grupo do afeto: analisando os modos de afetar**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2020.

SOUZA, Cristiane Belarmino de. **A afetividade na visão de docentes da Educação Infantil**. 2013. 42 f. Monografia (Especialização em Educação: Métodos e Técnicas de Ensino), Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Medianeira, 2013.

WALLON, Henri. **Do ato ao pensamento**. Lisboa: Moraes Editores, 1978.

WALLON, Henri. **As origens do caráter na criança**. Nova Alexandria: São Paulo, 1995b.

VYGOSTSKY, Lev Semionovitch. **O desenvolvimento psicológico na infância**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

ANTROPOLOGIA DA EDUCAÇÃO: A ESCOLA COMO ESPAÇO DE CULTURAS

ANTHROPOLOGY OF EDUCATION: THE SCHOOL AS A SPACE FOR CULTURES



MANOEL EDSON HOLANDA DE OLIVEIRA

Graduado em Letras – Português/Francês – pela Universidade São Judas Tadeu (1994); Licenciado em Pedagogia pela Universidade Nove de Julho; Bacharel em Antropologia pelo Centro Universitário Leonardo da Vinci; Especialista em Metodologia de Ensino de Língua Portuguesa pela Faculdade Metropolitana (2022); Professor de Ensino Fundamental II – Língua Portuguesa – na EMEF Águas de Março, Professor de Educação Básica – Língua Portuguesa – na EE Oswaldo Catalano.

RESUMO

Este artigo tem como objetivo central mostrar que a Antropologia da Educação é um campo da Antropologia que muito tem a contribuir para a compreensão dos fenômenos educacionais a partir do entendimento, por parte dos professores, de conceitos relevantes da ciência antropológica, a saber: etnocentrismo, estereótipo e diversidade cultural. Quanto à metodologia, trata-se de um trabalho de cunho bibliográfico cujo resultado aponta para o enriquecimento de práticas pedagógicas que, à luz da Antropologia da Educação, farão com que os estudantes desconstruam a falsa ideia de que suas culturas são inferiores às da classe dominante.

Palavras-chave: Antropologia; Educação; Etnocentrismo; Estereótipo; Diversidade Cultural.

ABSTRACT

The central aim of this article is to show that the Anthropology of Education is a field of Anthropology that has much to contribute to the understanding of educational phenomena based on teachers' understanding of relevant concepts in anthropological science, namely: ethnocentrism, stereotyping and cultural diversity. In terms of methodology, this is a bibliographic study whose results point to the enrichment of pedagogical practices which, in the light of the Anthropology of Education, will enable students to deconstruct the false idea that their cultures are inferior to those of the dominant class.

Keywords: Anthropology; Education; Ethnocentrism; Stereotyping; Cultural Diversity.

INTRODUÇÃO

A cultura, objeto de estudo da Antropologia, é uma realidade universal. Isso significa dizer que onde quer que exista homem aí existe cultura – ou culturas – como expressão de vida e de convivência. Como as manifestações culturais dos povos que habitam o mundo são diversas e se exteriorizam nas mais diferentes esferas sociais em que o homem atua, a Antropologia se ramifica, adquirindo suas especificidades, como Antropologia Linguística, Antropologia Jurídica, Antropologia da Saúde e Antropologia da Educação, por exemplo.

A Antropologia da Educação se dedica ao estudo dos fenômenos que envolvem os sujeitos pertencentes ao universo escolar, o que engloba não apenas o processo de escolarização, mas também temas como multiculturalismo, pluralismo educacional, pedagogia culturalmente relevante e o conflito entre diferentes formas de conhecimento valorizadas na escola e em outras comunidades. Nesse sentido, a Antropologia da Educação ocupa um espaço de extrema relevância para a sociedade, uma vez que, ao refletir sobre os fenômenos culturais dentro da escola, lança luz para a solução de problemas que afetam as relações entre alunos, professores e funcionários, sujeitos que, diariamente, estabelecem vínculos sociais.

Durante muito tempo, a Sociologia e a Filosofia ocuparam lugar de destaque no universo educacional. Basta observar as matrizes curriculares dos cursos de formação de professores que nelas estão presentes as disciplinas “Sociologia da Educação” e “Filosofia da Educação.” De uns anos para cá, a Antropologia, ainda que de maneira tímida, começou a fazer parte do rol de disciplinas que direcionam seu olhar para os fenômenos educacionais sob nomes como “Aspectos Socioantropológicos da Educação”, sendo raro encontrar o nome “Antropologia da Educação”. Se a essa disciplina ainda não tem o seu merecido lugar no ensino superior, menos ainda terá espaço na educação básica.

Nessa direção, este artigo tem por objetivo central mostrar que a Antropologia da Educação pode contribuir, e muito, para o entendimento dos fenômenos educacionais, pois o cenário social atual, que traz à tona a emergência de se valorizar a diversidade cultural existente no interior da escola e fora dela, abre o merecido espaço para essa ramificação da Antropologia. Para tanto, inicialmente abordaremos o que é Antropologia da Educação e suas origens. Em seguida, apresentaremos as diferentes concepções de cultura ao longo do tempo, refletiremos sobre a escola enquanto espaço de culturas e, por fim, discutiremos a importância de os professores se apropriarem de alguns conceitos da Antropologia para deles fazerem uso em suas práticas pedagógicas.

ANTROPOLOGIA DA EDUCAÇÃO

A Antropologia da Educação é um campo de estudo que cruza várias disciplinas para explorar como a cultura e a sociedade influenciam as práticas educativas. Essa subárea da Antropologia busca entender como diferentes contextos culturais impactam os processos de ensino e aprendizagem. Ao observar as interações entre professores, alunos e comunidades, tem como propósito promover uma

educação que seja mais contextualizada e inclusiva, destacando a diversidade de conhecimentos e experiências nos ambientes de ensino.

O desenvolvimento da Antropologia da Educação começou no século XIX, com pesquisas focadas em práticas educativas de sociedades não-ocidentais. Com o passar do tempo, seu escopo se ampliou para incluir o estudo das dinâmicas educacionais em um contexto global, levando em conta a colonialidade, o multiculturalismo e as políticas educacionais. Essa evolução demonstra uma busca por uma compreensão mais ampla e crítica das relações entre cultura, educação e sociedade.

Os antropólogos da educação analisam as formas de educação formal, informal e não-formal, abordando temas como multiculturalismo, aculturação, socialização e educação intercultural, além de examinar as relações entre educação e poder e a diversidade cultural. Desse modo, fornecem aos educadores *insights* valiosos que podem ser utilizados para desenvolver práticas pedagógicas que valorizem a diversidade cultural dos alunos e combatam atitudes preconceituosas. O conceito de etnocentrismo é crucial para entender essas atitudes e deve ser bem compreendido pelos professores. Segundo Cucho (1999, p. 46), a

“palavra [etnocentrismo] foi criada pelo sociólogo americano Willian G. Summer e apareceu pela primeira vez em 1906. Segundo sua definição, “o etnocentrismo é um termo técnico para esta visão das coisas segundo a qual nosso próprio grupo é o centro de todas as coisas e todos os outros grupos são medidos e avaliados em relação a ele. [...] Cada grupo alimenta seu próprio orgulho e vaidade, considera-se superior, exalta suas próprias divindades e olha com desprezo as estrangeiras. Cada grupo pensa que seus próprios costumes (Folkways) são os únicos válidos e se ele observa que outros grupos têm outros costumes, encara-os com desdém.”

O etnocentrismo é, portanto, uma forma de pensar que se caracteriza pela tendência de se avaliar e julgar outras culturas a partir dos valores, crenças e práticas da própria cultura, considerando-a como superior ou mais adequada em relação às demais. Essa postura pode levar à visão distorcida e à desvalorização das tradições, costumes e modos de vida de outros grupos sociais. Para Meneses (1999, p. 13), o etnocentrismo

“é um preconceito que cada sociedade ou cada cultura produz, ao mesmo tempo que procura inculcar, em seus membros, normas e valores peculiares. Se sua maneira de ser e proceder é a certa, então as outras estão erradas, e as sociedades que as adotam constituem “aberrações”. Assim o etnocentrismo julga os outros povos e culturas pelos padrões da própria sociedade, que servem para aferir até que ponto são corretos e humanos os costumes alheios. Desse modo, a identificação de um indivíduo com sua sociedade induz à rejeição das outras.”

De posse desse conceito, os educadores devem lançar mão de práticas pedagógicas que tenham como propósito conscientizar os estudantes de que não existe cultura melhor nem pior, o que existe são culturas diferentes, e a diferença é inerente à espécie humana. Atuando nessa direção, os docentes transformarão seus alunos em pessoas melhores, mais humanizadas e, por conseguinte,

construirão uma sociedade em que seus integrantes respeitem uns aos outros, cada um com suas individualidades.

Outro conceito antropológico importante é o de estereótipos, que consiste em simplificações ou generalizações feitas sobre grupos sociais com base em características superficiais. Essas representações podem ser prejudiciais, pois perpetuam visões distorcidas e preconceituosas sobre culturas e indivíduos. Os estereótipos muitas vezes surgem de experiências limitadas ou falta de informação e podem reforçar desigualdades e discriminação.

Na Antropologia, estudar estereótipos envolve uma análise crítica de representações culturais e a desconstrução de preconceitos. Os antropólogos investigam como são formados e disseminados, além de explorar as nuances culturais que vão além das generalizações simplistas. Segundo Carrara (2009, p. 24-25), o conceito de estereótipo

“consiste na generalização e atribuição de valor (na maioria das vezes negativo) a algumas características de um grupo, reduzindo-o a essas características e definindo os “lugares de poder” a serem ocupados. É uma generalização de julgamentos subjetivos feitos em relação a um determinado grupo, impondo-lhes o lugar de inferior e o lugar de incapaz no caso dos estereótipos negativos. No cotidiano, temos expressões que reforçam os estereótipos: “tudo farinha do mesmo saco”; “tal pai, tal filho”; “só podia ser mulher”; “nordestino é preguiçoso”; “serviço de negro”; e uma série de outras expressões e ditados populares específicos de cada região do país.”

Ainda de acordo com Carrara (2009, p. 26),

“O estereótipo funciona como um carimbo que alimenta os preconceitos ao definir a priori quem são e como são as pessoas. Sendo assim, o etnocentrismo se aproxima também do preconceito, que, como diz a palavra, é algo que vem antes (pré) do conhecimento (conceito), ou seja, antes de conhecer já defino “o lugar” daquela pessoa ou grupo. Um outro significado da palavra “conceito” é “juízo” e, assim sendo, preconceito seria um “prejuízo” para quem o sofre, mas também para quem o exerce, pois não entra em contato com o outro e/ou a outra.”

O terceiro conceito antropológico que selecionamos para a abordagem que propomos neste artigo é o de diversidade cultural. Trata-se de um conceito que se refere à variedade de expressões culturais, crenças e modos de vida no mundo, o que enriquece a experiência humana à medida que oferece múltiplas perspectivas e formas de viver. Gadotti (1992) destaca que a diversidade cultural é uma riqueza da humanidade e que as escolas devem mostrar aos alunos a existência de outras culturas além da sua. A escola deve ser um ponto de partida local, mas também um destino internacional e intercultural. Assim, ao abordar a educação sob essa perspectiva, os pesquisadores podem identificar como as práticas educacionais refletem e reproduzem desigualdades sociais e explorar alternativas para uma educação mais inclusiva e equitativa. De acordo com Gadotti (1992, p. 23),

“[...] a diversidade cultural é a riqueza da humanidade. Para cumprir sua tarefa humanista, a escola precisa mostrar aos alunos que existem outras culturas além da

sua. Por isso, a escola tem que ser local como ponto de partida, mas, tem que ser internacional e intercultural, como ponto de chegada. [...] Escola autônoma significa escola curiosa, ousada, buscando dialogar com todas as culturas e concepções de mundo. Pluralismo não significa ecletismo, um conjunto amorfo de retalhos culturais. Significa sobretudo diálogo com todas as culturas, a partir de uma cultura que se abre às demais.”

Como se vê, cabe à escola apresentar aos estudantes a existência de culturas diferentes das suas. Assim, cumprirá seu papel, que é proporcionar aos alunos uma educação intercultural e, por conseguinte, formar cidadãos que enxerguem as diferenças como características identitárias de cada grupo social, e não como algo inferior, feio ou menor.

Ao estudar a educação sob uma perspectiva antropológica, os pesquisadores podem identificar como as práticas educacionais refletem e reproduzem as desigualdades sociais, bem como explorar possíveis alternativas para promover uma educação mais inclusiva e equitativa.

Em suma, a Antropologia da Educação oferece uma compreensão mais profunda e crítica do papel da educação na sociedade. Este artigo utiliza essas contribuições para destacar a importância da diversidade cultural no ambiente escolar, que deve ser valorizada por professores e alunos. Antes de entrar nesses pontos, é importante revisitar como a noção de cultura evoluiu até os dias atuais.

CULTURA OU CULTURAS?

A palavra "Cultura" tem suas raízes nas antigas civilizações greco-latinas. Para essas civilizações, a cultura inicialmente estava associada à natureza e ao conceito de cultivo, derivada do latim "colere", que significa cultivar. No começo, durante o século XIII, essa palavra era usada para descrever um pedaço de terra trabalhada. Com o tempo, seu significado se expandiu para incluir o cuidado com o espírito, conhecido como "cultura animi", o cultivo de plantas e do solo, a adoração aos deuses e ao sagrado, além de se referir ao cuidado e educação das crianças, no sentido mais amplo de desenvolvimento cultural e educacional, que os gregos chamavam de "Paideia".

Derivada do verbo "colo", a palavra "Cultura" também tem ligação com "colônia", sugerindo a ideia de cultivar em um território novo. Com o advento da era moderna, o termo *cultura* começou a ganhar importância em vários idiomas europeus, inicialmente mantendo o significado de cultivo agrícola, mas gradualmente, a partir do século XVI, passou a englobar também o desenvolvimento humano, focando no aprimoramento pessoal e espiritual. (ROCHA & PEREIRA-TOSTA, 2010).

O termo "cultura" começou a ser utilizado como substantivo de forma autônoma apenas mais tarde, no século XVIII, na França e na Inglaterra. Mais adiante, no final desse século, foi adotado no vocabulário alemão como "Kultur", referindo-se à produção intelectual, artística e espiritual como manifestação da vida das pessoas. Durante o século XVIII, o termo "cultura" também passou a ser associado à formação e educação do espírito, destacando assim a distinção conceitual entre natureza e cultura. Tal distinção foi de extrema importância para os pensadores iluministas, que

consideravam a cultura como uma característica singular da espécie humana. No início do século XIX, o termo era utilizado como sinônimo ou oposto à palavra "civilização", derivada do francês "civilisation", que se referia às conquistas materiais de um povo em contraposição à barbárie e à selvageria, refletindo claramente os ideais e a mentalidade do Iluminismo. Somente no século XIX é que o conceito despertou o interesse dos antropólogos, adquirindo um significado próximo ao que possui nos dias de hoje.

No entanto, a confusão entre cultura e civilização é ainda evidente na definição clássica de Edward Burnett Tylor, de 1871, que descreve a cultura ou civilização, em um sentido etnográfico amplo, como um conjunto complexo que abrange conhecimento, crenças, arte, moral, leis, costumes e outras habilidades e hábitos adquiridos pelo ser humano enquanto membro da sociedade. A contribuição de Tylor nesse momento foi pensar a cultura como algo adquirido, aprendido e transmitido social e historicamente de uma geração para outra, indicando que não é algo inato. Se a cultura é algo que se obtém e aprende, também é algo que pode ser perdido ou destruído.

Estudos antropológicos e históricos focados no século XIX evidenciam a evolução do conceito de cultura, que ao longo dos anos adquiriu novas interpretações. O termo começou a se associar a noções ligadas à arte, educação e folclore, além de provocar diversas distinções, como entre cultura subjetiva e objetiva, material e imaterial, erudita e popular, de massa e subcultura, entre outras, conforme pontua Williams (1969, p. 18), ao afirmar que a palavra cultura

“anteriormente significara, primordialmente, tendência de crescimento natural e, depois, por analogia, um processo de treinamento humano. Mas este último emprego, que implicava, habitualmente, cultura de alguma coisa, alterou-se, no século dezenove, no sentido de cultura como tal, bastante por si mesma. Veio significar, de começo, um estado geral ou disposição de espírito, em relação estreita com a ideia de perfeição humana. Depois, passou a corresponder à estado geral de desenvolvimento intelectual no conjunto da sociedade. Mais tarde, correspondeu a corpo geral das artes. Mais tarde ainda, no final do século, veio a indicar todo um sistema de vida, no seu aspecto material, intelectual e espiritual. Veio a ser também, como sabemos, palavra que frequentes vezes provoca hostilidade ou embaraço.”

Em linhas gerais, é possível identificar várias correntes de pensamento na área da Antropologia que convergem para o conceito central de cultura ao longo do tempo. As principais correntes incluem o Evolucionismo Social e a Escola Sociológica Francesa (século XIX), o Funcionalismo (década de 1920), o Culturalismo dos Estados Unidos (década de 1930), o Estruturalismo (década de 1940), a Antropologia Interpretativa (década de 1960) e a Antropologia Pós-moderna ou Crítica (década de 1980). Essa ordem não implica necessariamente uma sequência linear entre esses fluxos e os tópicos principais abordados por eles. A ao contrário disso, são eventos históricos que em certos momentos se revelam mais ou menos conectados entre si.

O importante é ressaltar que a cultura, em seu sentido mais abrangente, refere-se ao modo completo de vida de um grupo, sociedade, país ou indivíduo. Isso não implica uma defesa da Cultura com "C" maiúsculo, no sentido absoluto do termo, mas também não se trata de abraçar um relativismo

ingênuo que sugere que, se tudo é cultura e cada um tem sua própria cultura, então a cultura em si não existe. (ROCHA & PEREIRA-Tosta, 2009).

Na prática cotidiana dos antropólogos está enraizado o uso da cultura como uma ferramenta que auxilia na interpretação dos atos sociais executados pelas pessoas em seus rituais, costumes diários e comportamentos. Culturas podem ser entendidas como complexos simbólicos construídos socialmente ao longo do tempo. Isso significa que as culturas são sistemas que influenciam e organizam os comportamentos emocionais, intelectuais, corporais, físicos, econômicos, políticos, religiosos e morais. Com isso, diferentemente do relativismo superficial que sugere o “declínio da cultura”, as culturas estabelecem normas de conduta e sensibilidade, fornecendo um conjunto de significados para as atividades humanas.

A ESCOLA COMO ESPAÇO DE CULTURAS

As instituições escolares são espaços onde diferentes culturas se encontram e interagem, criando um ambiente rico em significados e simbolismos. A Antropologia da Educação destaca a importância de compreender as práticas, tradições e valores presentes nas escolas, pois são esses elementos que moldam a experiência educativa dos alunos e profissionais da educação. Ao analisar as normas, rituais e manifestações culturais dentro das instituições escolares, é possível identificar como a cultura se reflete e se reproduz no contexto educacional, influenciando diretamente o processo de ensino-aprendizagem e a construção de identidades dos sujeitos envolvidos.

De acordo com Candau (1998), “a cultura escolar predominante nas nossas escolas se revela como ‘engessada’, pouco permeável ao contexto em que se insere aos universos culturais das crianças e jovens a que se dirige e a multiculturalidade das nossas sociedades”. Ao longo da história, o ambiente escolar impôs uma cultura escolar uniformizada, que prioriza a transmissão de conhecimento direcionada para os brancos de classe média, considerados como detentores de uma cultura universal. Essa situação dificulta a quebra desses padrões, tornando-se uma tarefa cada vez mais desafiadora. Um dos principais obstáculos enfrentados pelas escolas atualmente consiste em preparar indivíduos críticos, conscientes e engajados na sociedade, uma missão complexa que requer total dedicação por parte da instituição, dos professores, da comunidade e demais colaboradores escolares. Apesar desses obstáculos, os sujeitos sociais que atuam nas instituições escolares precisam entender que

“[...] a escola é instituição-parte da sociedade e por isso não poderia se isentar dos benefícios ou das mazelas produzidos por essa mesma sociedade. A escola é, portanto, influenciada pelos modos de pensar e de se relacionar da/na sociedade, ao mesmo tempo em que os influencia, contribuindo para suas transformações. Ao identificarmos o cenário de discriminações e preconceitos, vemos no espaço da escola as possibilidades de particular contribuição para alteração desse processo. A escola, por seus propósitos, pela obrigatoriedade legal e por abrigar distintas diversidades (de origem, de gênero, sexual, étnico-racial, cultural etc.), torna-se responsável –

juntamente com estudantes, familiares, comunidade, organizações governamentais e não governamentais – por construir caminhos para a eliminação de preconceitos e de práticas discriminatórias. Educar para a valorização da diversidade não é, portanto, tarefa apenas daqueles/as que fazem parte do cotidiano da escola; é responsabilidade de toda a sociedade e do Estado. (CARRARA, 2009, p. 31)”

Nessa direção, compete à escola promover uma educação voltada para a cidadania e a diversidade em cada interação, dentro ou fora da sala de aula, atuando como uma brigada vigilante contra o racismo, sexismo, homofobia e em respeito aos direitos das crianças e jovens, tanto em sua atual condição como naquilo que podem se tornar no futuro. Isso inclui não permitir a propagação de piadas que estigmatizam ou tratam de forma pejorativa. O racismo, sexismo, homofobia e etarismo se manifestam de maneira sutil, nem sempre intencional ou percebida, mas causam dor e sofrimento àqueles que são alvo dessas atitudes, sendo consideradas formas de violência. Essas violências deixam marcas indeléveis nas vítimas, que de alguma forma somos todos nós, embora alguns grupos - como mulheres, negros, jovens e pessoas mais pobres - sejam mais frequentemente afetados do que outros (CASTRO, 2005).

Sendo assim, a abordagem da diversidade cultural no contexto escolar é de suma importância, pois é fundamental desenvolver um ensino que considere e respeite a diversidade cultural dos alunos. Valorizar as diferenças e atribuir significado a elas possibilita a criação de conhecimento em diferentes níveis de aprendizagem, visto que essas diferenças são parte integrante do contexto social e cultural da nossa sociedade, não se limitando apenas a distinguir homens e mulheres negros e brancos entre si. É essencial compreender que ao longo da história foram criadas diferenças e utilizadas como critérios de inclusão e exclusão.

REPENSANDO AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS À LUZ DA ANTROPOLOGIA DA EDUCAÇÃO

A Antropologia da Educação tem muito a contribuir para a formação de sujeitos mais humanizados, que possam enxergar as diferenças como inerentes à espécie humana, e não como algo inferior ou superior. Ao fornecer aos educadores conceitos como etnocentrismo, estereótipo e diversidade cultural, por exemplo, os docentes poderão repensar suas práticas pedagógicas de modo a valorizar tanto as diferentes expressões culturais que os estudantes trazem para a sala de aula, quanto aquelas novas que lhes são apresentados por meio do currículo escolar.

Na sociedade atual, questões relacionadas a gênero, religião, raça/etnia ou orientação sexual influenciam atitudes preconceituosas e discriminatórias. Enquanto o estereótipo e o preconceito estão ligados ao campo das ideias, a discriminação se manifesta no campo da ação, ou seja, é uma postura concreta. Trata-se da atitude de excluir, de negar oportunidades, de vetar o acesso e de desumanizar. Sob essa ótica, a omissão e a invisibilidade também são consideradas posturas discriminatórias (CARRARA, 2009).

Ao adotar uma perspectiva etnocêntrica, indivíduos ou sociedades podem manifestar preconceitos, estereótipos e atitudes discriminatórias em relação aos que são percebidos como diferentes. Essa postura pode gerar conflitos interculturais, dificultar a comunicação e a compreensão mútua, além de reforçar desigualdades e injustiças. Para combater o etnocentrismo, é fundamental promover a educação intercultural, o diálogo respeitoso entre diferentes grupos e a valorização da diversidade cultural. É essencial reconhecer a riqueza e a complexidade das diversas formas de ser e viver no mundo, buscando construir pontes de entendimento e cooperação entre as culturas. Ao superar o etnocentrismo e adotar uma postura mais aberta e inclusiva, é possível enriquecer as relações humanas, promover a igualdade de direitos e oportunidades para todos os indivíduos, independentemente de sua origem cultural. A valorização da diversidade é um caminho essencial para a construção de uma sociedade mais justa, solidária e harmoniosa.

Ao analisar os estereótipos à luz da Antropologia, é possível reconhecer a importância de questionar as narrativas dominantes, valorizar a diversidade cultural e promover o respeito mútuo entre os diferentes grupos sociais. A desconstrução dos estereótipos exige um esforço contínuo de educação intercultural, diálogo aberto e conscientização sobre as complexidades das identidades culturais. Assim, ao compreender e combater os estereótipos com uma abordagem antropológica, é possível promover uma convivência mais harmoniosa e respeitosa entre os diversos povos e culturas, contribuindo para a construção de sociedades mais justas e inclusivas.

Valorizar a diversidade cultural é imperativo para promover o respeito mútuo, a igualdade de direitos e oportunidades para todos os indivíduos, independentemente de sua origem ou pertencimento cultural. Ao reconhecermos e celebrarmos as diferenças culturais, podemos construir sociedades mais inclusivas, solidárias e harmoniosas. A diversidade cultural também nos convida a refletir sobre as relações de poder, desigualdades e injustiças que permeiam as interações entre diferentes grupos culturais. É fundamental combater o preconceito, a discriminação e os estereótipos que limitam a compreensão e o respeito pela diversidade, promovendo a educação intercultural, o diálogo respeitoso e a valorização das múltiplas formas de expressão humana.

O reconhecimento da diversidade cultural em todas as suas manifestações é condição *sine qua non* para construirmos um mundo mais plural, justo e enriquecedor para todos os seus habitantes. A diversidade cultural não apenas nos ensina sobre as diferenças entre os povos, mas também sobre aquilo que nos une como seres humanos em nossa busca por significado, pertencimento e realização. Portanto, os docentes precisam rechaçar os conceitos de etnocentrismo, estereótipo, preconceito, discriminação e reconhecer a diversidade de culturas como um conjunto de fenômenos humanos que dão significado não só às ações do homem, mas também ao mundo em que ele está inserido. Nesse sentido, é evidente a urgência de o professor reavaliar suas práticas pedagógicas a fim de abordar efetivamente as questões que permeiam os muros das instituições de ensino e considerar possíveis mudanças.

Diante da ampla diversidade cultural presente na sala de aula, é fundamental que o professor tenha objetivos claros para proporcionar a interação entre os alunos, permitindo assim uma troca de

conhecimentos tanto entre os estudantes quanto entre o professor e eles. Para isso, é essencial que o docente leve em consideração os saberes prévios dos alunos, porém selecionando quais desses conhecimentos são relevantes para serem incorporados no ambiente escolar. Caso contrário, essa abordagem pode tornar-se um obstáculo ao processo de ensino, uma vez que o aluno pode ter uma inclinação para aprender sobre temas específicos, especialmente aqueles que fogem do senso comum. Portanto, cabe ao professor mediar esse conhecimento, utilizando apenas o que for benéfico para os demais alunos.

Para promover uma maior interação entre os indivíduos nas salas de aula, é essencial adotar um currículo escolar e uma pedagogia democrática, que inicialmente reconheçam a diversidade dos alunos, suas diferentes formas de pensar e seus variados costumes. Ao ingressarem na escola, os alunos já possuem um repertório cultural prévio, o qual deve ser levado em consideração pela instituição de ensino. É responsabilidade da escola valorizar os saberes prévios dos estudantes e, a partir deles, desenvolver estratégias pedagógicas que fundamentem o currículo na apreciação dessas diversidades, priorizando um ensino que respeite a cultura de cada comunidade e estabelecendo um projeto pedagógico inclusivo que atenda a todos os alunos sem exceção.

De acordo com Moreira e Candau (2003), elaborar o currículo considerando essa tensão não é uma tarefa simples, demandando do professor a incorporação de novas atitudes, conhecimentos, metas, conteúdos e estratégias, bem como a implementação de novas abordagens de avaliação. O professor precisará estar aberto e preparado para reformular tanto o currículo quanto suas práticas de ensino com base nas perspectivas, necessidades e identidades de grupos e classes marginalizados.

Para tanto, é necessário que os educadores não "silenciem" diante das situações de discriminação, sob o argumento de que abordá-las em sala de aula poderia despertar preconceitos latentes, pois essa postura, na verdade, gera um efeito negativo, ampliando, assim, o preconceito. Ao negligenciar as diversidades relacionadas à orientação sexual, etnia, gênero e outras, a escola acaba contribuindo para o aumento da discriminação enfrentada por grupos menos privilegiados.

Assim, caso a escola opte por ignorar ou fingir que as diferenças não existem, contribuirá para o aumento e estímulo do preconceito e da discriminação, tanto dentro quanto fora das salas de aula. Portanto, é fundamental que a escola aborde e promova a discussão desses problemas em seu ambiente. Para tanto, é necessário que a escola adote práticas pedagógicas em que já haja o imbricamento de diferentes saberes, uma vez que a desconstrução das desigualdades requer uma abordagem transdisciplinar que, ao invés de segmentar cada área em compartimentos isolados, mobiliza diversas áreas do conhecimento para analisar a inter-relação entre essas diversas formas de discriminação e desenvolver abordagens igualmente transdisciplinares para combatê-las e promover a igualdade (CARRARA, 2009).

No contexto escolar, os estudantes têm a oportunidade de perceber a existência da diversidade e de compreender que não é necessário temer ou ser indiferente a ela. A escola desempenha um papel fundamental na construção de uma sociedade mais respeitosa e na promoção da cultura local.

Nessa direção, um dos objetivos primordiais da instituição educacional deve ser oferecer uma formação baseada no respeito às diferenças e na busca pela igualdade, visando preparar os indivíduos para atuarem de forma engajada em uma sociedade justa e democrática para todos.

Nesse sentido, a escola deve enfatizar o ensino e a aprendizagem sob uma abordagem pedagógica democrática, que reconheça e valorize as diferenças como parte do processo de construção de uma nova sociedade, capacitando os alunos a serem solidários, respeitosos e aptos a conviver harmoniosamente. O intuito é trabalhar para superar preconceitos, estereótipos e discriminações, tanto dentro como fora do ambiente escolar, incentivando cada indivíduo a refletir sobre suas ações e valorizar o próximo como igual, independentemente de sua origem étnica, gênero, crença religiosa, orientação sexual ou posição social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A antropologia da educação é um campo de estudo que busca compreender as práticas educacionais a partir de uma perspectiva antropológica. Isso significa que os pesquisadores dessa área investigam como as culturas, tradições e valores de um determinado grupo influenciam o processo educacional.

A intersecção entre Educação e Diversidade Cultural apresenta desafios e oportunidades significativos para o desenvolvimento de práticas educacionais inclusivas e culturalmente sensíveis. A diversidade cultural nas salas de aula requer abordagens pedagógicas que valorizem as diferenças, promovendo a compreensão intercultural e a inclusão de todos os alunos. A educação deve se adaptar às diferentes realidades culturais dos estudantes, reconhecendo suas identidades e background socioeconômico para garantir um ambiente de aprendizagem equitativo e enriquecedor.

Os desafios encontrados na interação entre Educação e Diversidade Cultural incluem a superação de estereótipos, a promoção da valorização do outro e o combate à discriminação. No entanto, esses desafios também representam oportunidades para o enriquecimento da experiência educacional, o fortalecimento da pluralidade cultural e a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva. A diversidade cultural no ambiente escolar pode ser vista como um estímulo à criatividade, ao diálogo intercultural e ao desenvolvimento de uma consciência crítica e reflexiva.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Marcelo (Org.). **A diferença que desafia a escola**. Quartet, 2009.

CANDAU, Vera; MOREIRA, Antônio. **Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos**. Revista Brasileira de Educação, [online], n.23, pp. 156-168, 2003.

CANDAU, Vera. **Educação em direitos humanos e diferenças culturais: questões e buscas**. Revista Múltiplas Leituras, v.2, n.1, p. 65-82, jan/jun, 2009.

_____. **Interculturalidade e educação escolar**. Anais do IX ENDIPE. São Paulo, pp. 178-188, 1998.

_____. **Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica**. Petrópolis: Vozes, 2008.

CARRARA, S. **Gênero e diversidade na escola**: formação de professoras/es em Gênero, Orientação Sexual e Relações Étnico-Raciais. Livro de conteúdo. versão 2009. – Rio de Janeiro: CEPESC; Brasília: SPM, 2009.

CUCHE, Denis: **A noção de cultura nas ciências Sociais**. Bauru: EDUSC, 1999.

DAMATTA, R. **Relativizando: uma introdução à antropologia social**. Rio de Janeiro: Editora Rocco, 1987.

GEERTZ, C. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos, 1989.

GUSMÃO, N. M. M. de (org.). **Diversidade, cultura e educação: olhares cruzados**. São Paulo: Biruta, 2003.

_____. **Antropologia e Educação: origens de um diálogo**
Cadernos CEDES, 18: 8-25, 1997

_____. **Linguagem, cultura e alteridade: imagens do outro. Edição Especial**. Cadernos de Pesquisa: 41-78, Fundação Carlos Chagas; Campinas: Editores Associados, São Paulo, 1999.

_____. **Antropologia e Educação: um campo e muitos caminhos**. Linhas Críticas, 21: 19-37, 2015.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. (tradução Tomaz Tadeu da Silva, Guaracira Lopes Louro) - 11. ed. -Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

_____. **Da diáspora**: identidades e mediações culturais. Belo Horizonte: Ed. da UFMG, 2003.

_____. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

_____. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo, 1997. **Educação & Realidade**, v. 22, n. 2, jul./dez.

KUPER, A. **Cultura - a visão dos antropólogos**. Bauru, SP: Editora da Universidade do Sagrado Coração, EDUSC, 2002.

MENESES, P. G. de. **Etnocentrismo e relativismo cultural**. Revista Symposium, Recife, v. 3, p. 19-25 Dez-Dez/1999. Disponível em: http://www.unicap.br/Pe_Paulo/documentos/etnocentrismo.pdf. p. 13-20. Acesso 11 jul. de 2024.

PEREIRA-TOSTA, S. (2007). **Os usos da etnografia na pesquisa educacional** (Relatório de Pesquisa/2007). Belo Horizonte, Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, PUC-MG.

ROCHA, G. & PEREIRA-TOSTA, S. **Antropologia & Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

ROCHA, G. & PEREIRA-TOSTA, S. Cultura. In **Enciclopédia Intercom de Comunicação – Conceitos** (vol. 1, pp. 345-346). São Paulo: Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da

Comunicação, INTERCOM, 2010. Disponível em: <http://www.fundaj.gov.br/geral/ascom/Enciclopedia.pdf> - Acesso 11 jul. de 2024.

ROCHA, G. (1994). **O que é etnocentrismo**. 11 ed. São Paulo: Editora Brasiliense.

TYLOR, E. **Primitive cultures**. Nova York: Harper Torchbooks, 1958.

WILLIAMS, R. **Cultura e Sociedade: 1780-1950**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1969.

AS DIMENSÕES DE FORMAÇÃO DE UMA SOCIEDADE CRÍTICA E RESPONSÁVEL E DE CUIDAR E EDUCAR



THE DIMENSIONS OF FORMING A CRITICAL AND RESPONSIBLE SOCIETY AND OF CARING AND EDUCATING

MANOEL MESSIAS VIEIRA NUNES

Graduação em Pedagogia pela FANAM/MG; Licenciatura Plena em Educação Física pela UNIMESP (Guarulhos); Especialista em Gestão Educacional pela FALC (Carapicuíba - SP); Coordenador Geral Projeto Handebol para todos - Guarulhos - SP.

RESUMO

Busca-se com esta pesquisa, analisar o papel das dimensões de formação de uma sociedade crítica e responsável e Cuidar e Educar na construção da escola de qualidade social regulamentada na legislação vigente. Tem-se como objetivo estudar as políticas que sustentam a proposta de implantação da educação integral a partir de sua contextualização sócio-histórica, situando-as quanto ao papel das dimensões de cuidar e educar dentro do projeto de nação, de modo a situar os agentes corresponsáveis por garantir a educação como direito. Para tanto, usou-se a metodologia científica de pesquisa bibliográfica que segue a linha de abordagem qualitativa e exploratória, tendo como foco o debate que retoma a implantação da educação integral no Brasil. A relevância desta pesquisa se justifica, quando a prática da educação parte de um processo democrático e não apresenta modelos prontos e acabados. Compreendida em construção, a educação, de modo geral, está sendo cada vez mais focalizada pela sociedade, pelos educadores e incentivada pelo governo, como caminho para a superação dos problemas enfrentados pela sociedade brasileira. Por fim, teve-se como resultados mais expressivos a compreensão de que a legislação que fala de qualidade social é a base para a implantação da educação integral de modo minucioso, prevê todos os possíveis empecilhos que possam atrapalhar a efetivação de uma política séria e comprometida com todos, e principalmente, pensada para cada um para educar com cuidado.

Palavras-chave: Educação Integral; Cuidar e Educar; Qualidade Social.

ABSTRACT

The aim of this research is to analyze the role of the dimensions of the formation of a critical and responsible society and Caring and Educating in the construction of the social quality school regulated in current legislation. The aim is to study the policies that underpin the proposal to implement comprehensive education from their socio-historical context, situating them in terms of the role of the dimensions of caring and educating within the nation's project, in order to locate the agents who are co-responsible for guaranteeing education as a right. To this end, we used the scientific methodology of bibliographical research, which follows a qualitative and exploratory approach, focusing on the debate surrounding the implementation of comprehensive education in Brazil. The relevance of this research is justified when the practice of education is part of a democratic process and does not present ready-made models. Under construction, education in general is being increasingly focused on by society, educators and encouraged by the government, as a way of overcoming the problems faced by Brazilian society. Finally, the most significant results were the realization that the legislation that speaks of social quality is the basis for implementing comprehensive education in a thorough manner, providing for all possible obstacles that could hinder the implementation of a serious policy that is committed to all, and above all, designed for each individual to educate with care.

Keywords: Integral Education; Care and Education; Social Quality.

INTRODUÇÃO

A Diretriz Curricular Nacional Geral para a Educação Básica determina que a educação recupere seu papel social com a educação básica e passe a considerar as dimensões do educar e do cuidar, em sua inseparabilidade, situando o educando como ponto central papel com a educação de qualidade social. Mas afinal, o que é cuidar e educar num ambiente escolar neste cenário de implantação da educação integral?

Neste sentido, as perguntas de investigação que direcionaram o presente estudo foram: Qual o contexto sócio-histórico da Educação Integral no Brasil? Como se define as dimensões de cuidar e educar na implantação da educação Integral? Quais os agentes corresponsáveis pela educação de qualidade social?

O problema está delimitado a situar as dimensões de cuidar e educar na implantação da educação integral como projeto da Nação.

Compreende-se de extrema importância a realização desta pesquisa, devido ao momento atual de reimplantação da Educação Integral no Brasil. A realidade escolar lida com inúmeras dificuldades para oferecer educação de qualidade para todos, naturalmente, isto constituiu a partir de um contexto histórico de exclusão e fracasso.

As Diretrizes Gerais para Educação Nacional Básica (BRASIL, 2010) tem norteado as ações educativas para a promoção de equidade social, baseado nos princípios da democratização do acesso, a inclusão, a permanência e a garantia a cada estudante de ter sucesso no processo de escolarização. Surge um novo paradigma que traz a luz de reflexões à educação de tempo integral e

as dimensões das responsabilidades de cuidar e educar em sua inseparabilidade.

A educação se constitui num processo de mediação para a democratização de uma sociedade mais igualitária, quando reconhece o ser humano em desenvolvimento. Com certeza não se caracteriza como fim, mas como um processo fundamental que legalmente constitui um direito dos cidadãos e uma obrigação do Estado em promovê-la, de forma que reconheça o aprendiz como um Ser Integral. Em outras palavras, a educação integral tem se definido em diferentes olhares, contudo é imprescindível reconhecer que os sujeitos são multidimensionais e, como tais, há que se assegurar processos educativos, também múltiplos.

A relevância desta pesquisa se justifica, quando a prática da educação parte de um processo democrático e não apresenta modelos prontos e acabados. A educação, de modo geral, está sendo cada vez mais focalizada pela sociedade, pelos educadores e incentivada pelo governo, como caminho para a superação dos problemas enfrentados pela sociedade brasileira, entretanto é de interesse desta pesquisa situar o papel das dimensões de cuidar e educar quando a educação passa a ser de tempo integral.

Nesta pesquisa o objetivo geral é analisar a conceituação epistemológica das dimensões do cuidar e educar em sua inseparabilidade, sua contextualização socioeducativa na implantação da educação integral e sua função diante do projeto da Nação brasileira.

Os específicos procuraram situar os agentes corresponsáveis pela educação de qualidade social; verificar as ações que tornam a gestão democrática um processo facilitador para minimizar possíveis entraves no processo organizacional e pedagógico da escola e estudar a possibilidade de implementar ações, visando a melhoria do processo ensino-aprendizagem e priorizando o desenvolvimento integral do aluno e a participação efetiva de todos os sujeitos envolvidos na comunidade escolar.

A pesquisa adotada como metodologia científica para a presente pesquisa foi a do tipo bibliográfica, seguindo a linha de abordagem qualitativa e exploratória, tendo como foco o debate que retoma a implantação da educação integral no Brasil “[...] finalidade colocar o pesquisador em contato direto com tudo o que foi escrito, dito ou filmado [...]” (MARCONI; LAKATOS, 1999, p. 179).

A presente pesquisa, sendo bibliográfica não se limita a uma mera repetição do que a história dos fatos nos traz sobre educação integral, mas em aproximar um exame das dimensões de cuidar e educar e avaliar as controvérsias do passado em relação ao novo contexto histórico em que emerge, à luz de outros enfoques e abordagens, onde as conclusões poderão ser inovadoras.

Da mesma forma as fontes documentais configuram em um processo de garimpagem, onde a fontes bibliográficas primárias e secundárias são fundamentais para a manipulação dos diversos dados. Como documentos primários buscou-se um estudo aprofundado na legislação brasileira, e como secundários, na história de Anísio Teixeira, Darcy Ribeiro e Paulo Freire.

FORMAÇÃO DE UMA SOCIEDADE CRÍTICA E RESPONSÁVEL E DE CUIDAR E EDUCAR

Existe um provérbio africano que diz ser necessário uma tribo inteira para educar uma criança, e com certeza esta é a lógica que segue a implantação da atual política de educação no Brasil. O caráter assistencialista, antes tão impregnado na história da sociedade, fez parte de um atendimento direcionado para crianças pobres de forma discriminatória que gera desigualdades cada vez maiores. Arroyo (2012) explica que se por um lado crianças pobres tiveram o lado afetivo privilegiado, o do cuidado com conotação de caridade, por outro as crianças de uma elite, sempre tiveram em privilegiado o lado do Educar, o intelectualismo, o lado do cognitivo é o que predominou, chamando a atenção para como eram pensados os educandos e a infância-adolescência populares nos quais se destinam os planejamentos.

“(…)existe uma tendência de pensá-los tendo como referência as representações sociais tão arraigadas em nossa cultura política segregadora, inferiorizante e preconceituosa; ver o povo, os subalternos, como foram e continuam sendo vistos ao longo de nossa formação social, política e cultural, pelo lado negativo: carentes de valores, dedicação, esforço” (ARROYO,2012 p. 36).

Segundo Arroyo (2012) se considerar que a criança está inserida num contexto histórico produzido pela humanidade e é por meio das relações sociais que se tornará humana, faz-se necessário pensar em uma educação que valorize a criança e suas especificidades, qual envolve o cuidar e educar em um processo educativo nas Instituições de Educação.

De acordo com Ferreira (2008, p.279), “cuidar significa: [...] aplicar a atenção, o pensamento, a imaginação. Ter cuidado. Fazer os preparativos. Prevenir-se. Ter cuidado consigo mesmo.” Em relação ao educar o autor propõe tal significado: “[...] promover o desenvolvimento da capacidade intelectual, moral e física de (alguém), ou de si mesmo” (p.334). Dessa forma, a educação tem como propósito atender às crianças de maneira que o cuidar e o educar estejam simultaneamente articulados.

RCNEI (1998) diretrizes para educação infantil traz a seguinte redação:

Quanto menor for a criança, mais serão necessárias as atitudes e procedimentos de cuidado do adulto, para o processo educativo; O momento da alimentação, da troca de fralda, banho e descanso (sono) promovem vínculos afetivos entre o bebê e o profissional, que não apenas cuidar, mas também faz a mediação com o mundo que o cerca; As crianças maiores de três anos já são mais independentes em relação ao uso do banheiro, mas ainda necessitam de orientações a respeito das atitudes de higiene consigo e com o ambiente. Nesse sentido, cabe ao professor orientá-las quanto ao uso correto; As crianças de 4 a 5 anos são independentes com relação às refeições, portanto deve-se oferecer a elas a oportunidade de servirem-se sozinhas e de utilizarem talheres, como garfos e facas; É necessário que o professor planeje atividades para que as crianças adquiram hábitos de higiene bucal, ou seja, proporcionar a aprendizagem de escovação dos dentes, bem como o uso dos materiais para esse tipo de

atividade, por exemplo, fio dental e o bochecho; O professor deve orientar a criança em relação às medidas de segurança, aos riscos em subirem em locais altos, brincarem com objetos pontiagudos ou cortantes, aproximarem-se de fogão, fogo, etc.; É muito importante que o educador valorize as brincadeiras, pois é por meio do brincar que os pequenos se expressam, representando o mundo e criando situações que precisam ser solucionadas. Dessa forma, o professor tem diante do exposto, na Educação Infantil, o cuidado com as crianças é visto como uma prática pedagógica, uma maneira de mediação, de diálogo que os professores estabelecem na apropriação dos conhecimentos. O cuidar e o educar se fazem nas rotinas diárias, desde o momento em que se troca a fralda, auxilia na alimentação, ensina a fazer a higienização na hora do banho, enfim, todas as atividades realizadas nas instituições de educação infantil estão ensinando as crianças, por meio das rotinas diárias e atividades lúdicas.

Cuidar e educar significa compreender que o direito à educação parte do princípio da formação da pessoa em sua essência humana integral. Trata-se de considerar o cuidado no sentido profundo do que seja acolhimento de todos – crianças, adolescentes, jovens e adultos – com respeito e, com atenção adequada, de estudantes com deficiência, jovens e adultos defasados na relação idade-escolaridade, indígenas, afrodescendentes, quilombolas e povos do campo.

Moacir Gadotti (2010) fala de uma consciência planetária e coloca que educar exige cuidado; cuidar é educar, envolvendo acolher, ouvir, encorajar, apoiar, no sentido de desenvolver o aprendizado de pensar e agir, cuidar de si, do outro, da escola, da natureza, da água, do Planeta. Educar é, enfim, enfrentar o desafio de lidar com gente. Isto é segundo o autor, lidar com criaturas tão imprevisíveis e diferentes quanto semelhantes, ao longo de uma existência inscrita na teia das relações humanas, neste mundo complexo.

Na concepção de Luckesi (2005) educar com cuidado significa aprender a amar sem dependência, desenvolver a sensibilidade humana na relação de cada um consigo, com o outro e com tudo o que existe, com zelo, ante uma situação que requer cautela em busca da formação humana plena e é assim que se retoma a resposta da avaliação.

Cuidado, por sua própria natureza, inclui duas significações básicas, intimamente ligadas entre si. A primeira consiste na atitude de solicitude e de atenção para com o outro. A segunda é de inquietação, sentido de responsabilidade, isto é, de cogitar, pensar, manter atenção, mostrar interesse, revelar atitude de desvelo, sem perder a ternura (Boff, 1999, p. 91), compromisso com a formação do sujeito livre e independente daqueles que o estão gerando como ser humano capaz de conduzir o seu processo formativo, com autonomia e ética.

Cuidado é, pois, um princípio que norteia a atitude, o modo prático de realizar-se, de viver e conviver no mundo. Por isso, na escola, o processo educativo não comporta uma atitude parcial, fragmentada, recortada da ação humana, baseada somente numa racionalidade estratégico-procedimental. Inclui ampliação das dimensões constitutivas do trabalho pedagógico, mediante verificação das condições de aprendizagem apresentadas pelo estudante e busca de soluções junto à família, aos órgãos do poder público, a diferentes segmentos da sociedade.

Seu horizonte de ação abrange a vida humana em sua globalidade. É essa concepção de educação integral que deve orientar a organização da escola, o conjunto de atividades nela realizadas, bem como as políticas sociais que se relacionam com as práticas educacionais. Em cada criança, adolescente, jovem ou adulto, há uma criatura humana em formação e, nesse sentido, cuidar e educar são, ao mesmo tempo, princípios e atos que orientam e dão sentido aos processos de ensino, de aprendizagem e de construção da pessoa humana em suas múltiplas dimensões.

O conceito de cidadania, a forma como a ideia de cidadania foi tratada no Brasil e, em muitos casos, ainda o é. Reveste-se de uma característica – para usar os termos de Hannah Arendt – essencialmente “social”. Quer dizer: algo ainda derivado e circunscrito ao âmbito da pura necessidade. É comum ouvir ou ler algo que sugere uma noção de cidadania como “acesso dos indivíduos aos bens e serviços de uma sociedade moderna”, discurso contemporâneo de uma época em que os inúmeros movimentos sociais brasileiros lutavam, essencialmente, para obter do Estado condições de existência mais digna, do ponto de vista predominantemente material.

Mesmo quando esse discurso se modificou num sentido mais “político” e menos “social”, quer dizer, uma cidadania agora compreendida como a participação ativa dos indivíduos nas decisões pertinentes à sua vida cotidiana esta não deixou de ser uma reivindicação que situava o político na precedência do social: participar de decisões públicas significa obter direitos e assumir deveres, solicitar ou assegurar certas condições de vida minimamente civilizadas.

Em um contexto marcado pelo desenvolvimento de formas de exclusão cada vez mais sutis e humilhantes, a cidadania aparece hoje como uma promessa de sociabilidade, em que a escola precisa ampliar parte de suas funções, solicitando de seus agentes a função de mantenedores da paz nas relações sociais, diante das formas cada vez mais amplas e destrutivas de violência.

Nessa perspectiva Luckesi (2005) explica que no cenário em que a escola de Educação Básica se insere e em que o professor e o estudante atuam, deve ser questionado o tipo de educação. O Brasil necessita, para levarem seus cidadãos a participarem da construção desse mundo tão diverso? A que trabalho e a que cidadania se refere? Em outras palavras, que sociedade está sendo pensada? Paulo Freire, Perrenoud, Darcy Ribeiro, Luckesi, Anísio Teixeira entre outros grandes nomes da Educação trazem o desafio de propor uma escola emancipadora e libertadora, igualitária, integral, globalizada.

§ 3º Na perspectiva de contribuir para a erradicação da pobreza e das desigualdades, a equidade requer que sejam oferecidos mais recursos e melhores condições às escolas menos providas e aos alunos que deles mais necessitem. Ao lado das políticas universais, dirigidas a todos sem requisito de seleção, é preciso também sustentar políticas reparadoras que assegurem maior apoio aos diferentes grupos sociais em desvantagem. § 4º A educação escolar, comprometida com a igualdade do acesso de todos ao conhecimento e especialmente empenhada em garantir esse acesso aos grupos da população em desvantagem na sociedade, será uma educação com qualidade social e contribuirá para dirimir as desigualdades historicamente produzidas, assegurando, assim, o ingresso, a permanência e o sucesso na

escola, com a consequente redução da evasão, da retenção e das distorções de idade/ano/série (Parecer CNE/CEB nº 7/2010 e Resolução CNE/CEB nº 4/2010, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica).

A qualidade social da educação brasileira é uma conquista a ser construída, pois significa algo que se concretiza a partir da qualidade da relação entre todos os sujeitos que nela atuam direta e indiretamente. Antonio Carlos Domeniconi Filho Significa compreender que a educação é um processo de socialização da cultura da vida, no qual se constroem, se mantêm e se transformam conhecimentos e valores. Socializar a cultura inclui garantir a presença dos sujeitos das aprendizagens na escola. Assim, a qualidade social da educação escolar supõe a sua permanência, não só cuidando da redução da evasão, mas também da repetência e da distorção idade/ano/série de forma ética e responsável.

Antes, a discussão em salas de reunião era se o aluno iria ser aprovado ou reprovado, atualmente, a discussão lançada, é a proposta de como vamos fazer para o educando saber e conhecer. Muitas são as críticas referentes a esta temática tão polêmica, porém as diretrizes são claras quando falam de garantia de sucesso escolar. Não se trata de aprovação ou reprovação, mas de revisão histórica, curricular, política e social do papel da formação na educação, que acontece em rede e que dialoga com o mundo sem estar limitado a paredes de concreto, que Foucault denomina de prisão. Surge uma ética do cuidado real com a integralidade do ser.

No Ensino Fundamental e, nas demais etapas da Educação Básica, a qualidade não era tão estimulada quanto à quantidade. Depositar atenção central sobre a quantidade, visando à universalização do acesso à escola, é uma medida necessária, mas que não assegura a permanência, essencial para compor a qualidade. Em outras palavras, a oportunidade de acesso, por si só, é destituída de condições suficientes para inserção no mundo do conhecimento. O conceito de qualidade na escola, numa perspectiva ampla e basilar, remete a uma determinada ideia de qualidade de vida na sociedade e no planeta Terra. Inclui tanto a qualidade pedagógica quanto a qualidade política, uma vez que requer compromisso com a permanência do estudante na escola, com sucesso e valorização dos profissionais da educação. Trata-se da exigência de se conceber a qualidade na escola como qualidade social, que se conquista por meio de acordo coletivo.

Ambas as qualidades – pedagógica e política – abrangem diversos modos avaliativos comprometidos com a aprendizagem do estudante, interpretados como indicações que se interpenetram ao longo do processo didático-pedagógico, o qual tem como alvo o desenvolvimento do conhecimento e dos saberes construídos histórica e socialmente.

Garantir o sucesso do educando é uma forma de tornar o educar indissociável do cuidar.

OS CORRESPONSÁVEIS PELA EDUCAÇÃO DE QUALIDADE SOCIAL

A efetivação da Educação de qualidade social, segundo as Diretrizes Curriculares Gerais para

Educação Básica (Res/04/2010) exige corresponsabilidade: de um lado, a responsabilidade estatal na realização de procedimentos que assegurem o disposto nos incisos VII e VIII, do artigo 12 e VI do artigo 13, da LDB; de outro, a articulação com a família, com o Conselho Tutelar, com o juiz competente da Comarca, com o representante do Ministério Público e com os demais segmentos da sociedade. Para que isso se efetive, torna-se exigência, também, a corresponsabilidade exercida pelos profissionais da educação, necessariamente articulando a escola com as famílias e a comunidade.

O Governo Brasileiro, através de seu ordenamento legal, deixa evidente o pensamento de que apenas pelo cuidado não se constrói a educação e as dimensões que a envolvem como projeto transformador e libertador. A relação entre cuidar e educar se concebe mediante internalização consciente de eixos norteadores, que remetem à experiência fundamental do valor, que influencia significativamente a definição da conduta, no percurso cotidiano escolar. Não se trata de valor pragmático e utilitário de educação, mas do valor intrínseco àquilo que deve caracterizar o comportamento de seres humanos, que respeitam a si mesmos, aos outros, à circunstância social e ao ecossistema. Valor este, fundamentado na ética e na estética, que rege a convivência do indivíduo no coletivo, que pressupõe relações de cooperação e solidariedade, de respeito à alteridade e à liberdade.

Para assegurar o acesso ao Ensino Fundamental, como direito público subjetivo, no seu artigo 5º, a LDB instituiu medidas que se interpenetram ou complementam, estabelecendo que, para exigir o cumprimento pelo Estado desse ensino obrigatório, qualquer cidadão, grupo de cidadãos, associação comunitária, organização sindical, entidade de classe ou outra legalmente constituída e, ainda, o Ministério Público, podem acionar o poder público. Esta medida se complementa com a obrigatoriedade atribuída aos Estados e aos Municípios, em regime de colaboração, e com a assistência da União, de recensear a população em idade escolar para o Ensino Fundamental, e os jovens e adultos que a ele não tiveram acesso, para que seja efetuada a chamada pública correspondente.

Quanto à família, os pais ou responsáveis são obrigados a matricular a criança no Ensino Fundamental, a partir dos 6 anos de idade, sendo que é prevista sanção a esses e/ou ao poder público, caso descumpram essa obrigação de garantia dessa etapa escolar.

Quanto à obrigatoriedade de permanência do estudante na escola, principalmente no Ensino Fundamental, há, na mesma Lei, exigências que se centram nas relações entre a escola, os pais ou responsáveis, e a comunidade, de tal modo que a escola e os sistemas de ensino se tornam responsáveis por:

- Zelar, junto aos pais ou responsáveis, pela frequência à escola;
- Articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola;
- Informar os pais e responsáveis sobre a frequência e o rendimento dos estudantes, bem como

sobre a execução de sua proposta pedagógica;

- Notificar ao Conselho Tutelar do Município, ao juiz competente da Comarca e ao respectivo representante do Ministério Público a relação dos estudantes que apresentem quantidade de faltas acima de cinquenta por cento do percentual permitido em lei.

O compromisso com a permanência do estudante na escola é um desafio a ser assumido por todos, porque, além das determinações sociopolíticas e culturais, das diferenças individuais e da organização escolar vigente, há algo que supera a política reguladora dos processos educacionais: há os fluxos migratórios, além de outras variáveis que se refletem no processo educativo. Essa é uma variável externa que compromete a gestão macro da educação, em todas as esferas, e, portanto, reforça a premência de se criarem processos gerenciais que proporcionem a efetivação do disposto no artigo 5º e no inciso VIII do artigo 12 da LDB, quanto ao direito ao acesso e à permanência na escola de qualidade.

Assim entendida, a qualidade na escola exige de todos os sujeitos do processo educativo:

- I. A instituição da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, com a finalidade de organizar, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério para as redes públicas da educação (Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009);
- II. Ampliação da visão política expressa por meio de habilidades inovadoras, fundamentadas na capacidade para aplicar técnicas e tecnologias orientadas pela ética e pela estética;
- III. Responsabilidade social, princípio educacional que norteia o conjunto de sujeitos comprometidos com o projeto que definem e assumem como expressão e busca da qualidade da escola, fruto do empenho de todos.

Construir a qualidade social pressupõe conhecimento dos interesses sociais da comunidade escolar para que seja possível educar e cuidar mediante interação efetivada entre princípios e finalidades educacionais, objetivos, conhecimento e concepções curriculares. Isso abarca mais que o exercício político-pedagógico que se viabiliza mediante atuação de todos os sujeitos da comunidade educativa. Ou seja, efetiva-se não apenas mediante participação de todos os sujeitos da escola – estudante, professor, técnico, funcionário, coordenador – mas também mediante aquisição e utilização adequada dos objetos e espaços (laboratórios, equipamentos, mobiliário, salas-ambiente, biblioteca, videoteca etc.) requeridos para responder ao projeto político-pedagógico pactuado, vinculados às condições/disponibilidades mínimas para se instaurar a primazia da aquisição e do desenvolvimento de hábitos investigatórios para construção do conhecimento.

A escola de qualidade social adota como centralidade o diálogo, a colaboração, os sujeitos e as aprendizagens, o que pressupõe, sem dúvida, atendimento a requisitos tais como:

- I. revisão das referências conceituais quanto aos diferentes espaços e tempos educativos, abrangendo espaços sociais na escola e fora dela;

- II – consideração sobre a inclusão, a valorização das diferenças e o atendimento à pluralidade e à diversidade cultural, resgatando e respeitando os direitos humanos, individuais e coletivos e as várias manifestações de cada comunidade;
- III – foco no projeto político-pedagógico, no gosto pela aprendizagem, e na avaliação das aprendizagens como instrumento de contínua progressão dos estudantes;
- IV – inter-relação entre organização do currículo, do trabalho pedagógico e da jornada de trabalho do professor, tendo como foco a aprendizagem do estudante;
- V – preparação dos profissionais da educação, gestores, professores, especialistas, técnicos, monitores e outros;
- VI – compatibilidade entre a proposta curricular e a infraestrutura entendida como espaço formativo dotado de efetiva disponibilidade de tempos para a sua utilização e acessibilidade;
- VII – integração dos profissionais da educação, os estudantes, as famílias, os agentes da comunidade interessados na educação;
- VIII – valorização dos profissionais da educação, com programa de formação continuada, critérios de acesso, permanência, remuneração compatível com a jornada de trabalho definida no projeto político-pedagógico;
- IX – realização de parceria com órgãos, tais como os de assistência social, desenvolvimento e direitos humanos, cidadania, ciência e tecnologia, esporte, turismo, cultura e arte, saúde, meio ambiente. (PARECER 07/2010)

Para se estabelecer uma educação com um padrão mínimo de qualidade, é necessário investimento com valor calculado a partir das despesas essenciais ao desenvolvimento dos processos e procedimentos formativos, que levem, gradualmente, a uma educação integral, dotada de qualidade social: creches e escolas possuindo condições de infraestrutura e de adequados equipamentos e de acessibilidade; professores qualificados com remuneração adequada e compatível com a de outros profissionais com igual nível de formação, em regime de trabalho de 40 horas em tempo integral em uma mesma escola; definição de uma relação adequada entre o número de estudantes por turma e por professor, que assegure aprendizagens relevantes; pessoal de apoio técnico e administrativo que garanta o bom funcionamento da escola.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A proposta educacional da escola de tempo integral, surgiu com o objetivo de promover a ampliação de tempos, espaços e oportunidades educativas e o compartilhamento da tarefa de educar e cuidar entre os profissionais da escola e de outras áreas, as famílias e outros atores sociais, sob a coordenação da escola e de seus professores. O pensamento era alcançar a melhoria da qualidade da aprendizagem, da convivência social, e ainda, diminuir as diferenças de acesso ao conhecimento e aos bens culturais, em especial entre as populações socialmente mais vulneráveis.

Para tanto, o currículo da escola de tempo integral, concebido como um projeto educativo integrado, implica a ampliação da jornada escolar diária, mediante o desenvolvimento de atividades

como o acompanhamento pedagógico, o reforço e o aprofundamento da aprendizagem, a experimentação e a pesquisa científica, a cultura e as artes, o esporte e o lazer, as tecnologias da comunicação e informação, a afirmação da cultura dos direitos humanos, a preservação do meio ambiente, a promoção da saúde, entre outras, articuladas aos componentes curriculares e às áreas de conhecimento, a vivências e práticas socioculturais. Um currículo escrito no processo democrático e firmado com uma base comum nacional em articulação com a parte diversificada criada para contemplar a realidade local e as peculiaridades específicas de cada comunidade.

Sendo assim, as atividades propostas para serem desenvolvidas dentro do espaço escolar deverão ser oferecidas conforme a disponibilidade da escola, ou fora dela, em espaços distintos da territorialidade local onde está situada a unidade escolar, fazendo uso de equipamentos sociais e culturais, estabelecendo parcerias com órgãos ou entidades locais. O projeto político-pedagógico por sua vez, deve ser um instrumento de democracia e uma forma de responsabilizar a todos os envolvidos em assumir seu papel dentro da comunidade escolar, rompendo com modelos pré-estabelecidos.

Eis no projeto político-pedagógico uma forma de fazer com que as dimensões do cuidar e educar se tornem cada vez mais inseparáveis, pois os laços que vinculam todos os envolvidos a partir de uma relação democrática fortalecem estas ações. Em outras palavras, a relação entre quem cuida e quem é cuidado é fundamental, e esta política coloca os sujeitos da escola como centro de todas as intenções e transforma cada envolvido na conceituação de patrimônio imaterial e fundamental. Cuidar, também exige de quem é cuidado a manifestação de suas vontades e desejos, principalmente os seus interesses para com o conhecimento adquirido.

Retomando o contexto da história em que a educação compartimentou o conhecimento em disciplinas independentes, inorgânicas e desarticuladas, houve uma generalização, em outras palavras, padronizou conteúdos mínimos de modo absoluto sem considerar as peculiaridades que cada um tem, como por exemplo, o ritmo de aprendizagem, os desejos e interesses, ou mesmo a utilidade prática de determinado conhecimento para a vida da comunidade escolar.

Enquanto antes, crianças no contraturno trabalhavam para ajudar no sustento da casa e toda a vulnerabilidade social o impulsionava a ser um excelente trabalhador, que poderia ganhar muito bem, ficava implícito que jamais seria o dono de uma empresa onde a formação necessária era apenas oferecida a quem "se dedicava mais" e que estaria "lutando" por uma colocação melhor no mercado de trabalho, neste caso os filhos dos empresários. Diante deste cenário, as lutas populares fazem valer a conquista de direitos, diretamente vinculados a compreensão de que a educação é um direito social de cada um, e por isso, de todos.

A legislação é reformulada e uma ideologia política de educação rompe com padrões estabelecidos. As tendências pedagógicas e o currículo, que antes seguiam modelos da idade Antiga, com educadores da idade média, atualmente recebem uma clientela cibernética do século futuro e que exigem uma reconfiguração de tempo e espaço, onde a compreensão de integralidade forma o cidadão, parte do mundo. Ao repensar os tempos e espaços da educação, um ponto interessante

que a legislação pontua é a importância de se restituir a condição de ambiente de aprendizagem à comunidade e à cidade, sendo assim, a escola contribuirá para a construção de redes sociais e de cidades educadoras.

As dimensões do cuidar e educar são questões que transcendem jogos de interesses de dominação, conecta todos os envolvidos no processo de escolarização como corresponsáveis em garantir a inclusão e o sucesso "social".

Considera-se, com estas colocações, que o objetivo geral desta pesquisa foi alcançado, visto que, compreendeu-se as dimensões do cuidar e educar, se consideradas em sua inseparabilidade, realça o entendimento de integralidade do ser diretamente ligada ao projeto de Nação igualitária. Inserida na dinâmica do contexto sócio-histórico, as dimensões de educar e cuidar retomam o conceito de ser "uma tarefa de uma aldeia inteira" onde o termo "aldeia inteira" significa a pátria como um todo.

A Integração, hora em vogue, não é apenas uma política da educação, o que se percebe nas leituras é que ela está sendo discutida e problematizada em toda a política pública, nos apelos de direitos humanos, nas relações em rede e planetária, chamando a todos para a responsabilidade de fazer a sua parte e assumir o compromisso com a educação de qualidade social.

Os órgãos executivos e normativos da União e dos sistemas estaduais e municipais de educação assegurarão que o atendimento dos alunos na escola de tempo integral possua infraestrutura adequada e pessoal qualificado, além do que, esse atendimento terá caráter obrigatório e será passível de avaliação em cada escola.

Durante o desenvolvimento da pesquisa, percebeu-se que o tema estudado abrange toda a ideologia da política pública da educação na atualidade, e a Educação Integral, como implantação, não oferece um modelo pronto e acabado, e de acordo com o estudado está sendo planejado para ser inacabado, oportunizando a liberdade e o respeito a diversidade cultural.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel. O direito a tempos-espacos de um justo e digno viver. In: MOLL, Jaqueline (Org.). Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Artmed, 2012.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

_____. Estatuto da criança e do adolescente. São Paulo: Cortez, 1990.

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

_____. Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Resolução

CNE/CEB nº 5/2009.

_____. Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 4/2010.

_____. Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Resolução CNE/CEB nº 7/2010.

FOREST, Nilza Aparecida; WEISS, Silvio L. I. Cuidar e Educar: Perspectivas para a prática pedagógica na educação infantil. Instituto Catarinense de Pós- Graduação. 2003.

DUARTE, C. S. Direito público e subjetivo e políticas educacionais. São Paulo em Perspectiva. São Paulo, v. 18, n. 2, abr./jun. 2004.

GADOTTI, Moacir. A Carta da Terra na Educação. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2010.

GIL, Antônio Carlos. Métodos e Técnicas de Pesquisa Social. 4 ed. São Paulo: Atlas, 1994.

JAEGER, Werner. Paidéia: A formação do homem grego. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

LOPES, Valter. Repercussões na qualidade de vida de trabalhadores vivendo processo de (des)construção no seu mundo do trabalho: o caso do Besc. Florianópolis, 2005.

LUCKESI, Cipriano Carlos. Avaliação da aprendizagem escolar. Estudos e Proposições. 17. ed, São Paulo: Cortez. 2001.

_____ et al. Fazer Universidade: uma proposta metodológica. 14ª Edição, São Paulo – Cortez, 2005.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. Fundamentos de metodologia científica. 4. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

MINAYO, Maria Cecília de Souza et al. Pesquisa social: teoria, método e criatividade. 16. ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

MOL, Jaqueline. et al. Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempo e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento, um processo sócio-histórico. São Paulo, Scipione, 1995.

PASOLD. C.L. Prática da Pesquisa Jurídica: ideais e ferramentas úteis para o pesquisador do direito. 8 ed. rev. Florianópolis: OAB/SC Editora, coedição OAB Editora, 2003.

PERRENOUD, Philippe. Ensinar: Agir na urgência, decidir na incerteza – saberes e competências em uma profissão complexa. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001. p. 28-57.

ROESCH. Sylvania Maria Azevedo. Projetos de estágio do curso de administração. São Paulo: Atlas, 1999.

SANTOS, Boaventura de Souza. Por uma concepção multicultural de direitos humanos. Revista Crítica de Ciências Sociais, nº 48, p.11-32, jun., 1997.

SAWAYA, Sandra Maria. Desnutrição e baixo rendimento escolar: contribuições críticas. Revista Estudos Avançados. Nº 20, p.1-13, 2006.

SILVA, Edna Lúcia da; MENEZES, Estela Muszkat. Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação. 3. ed. Florianópolis: Laboratório de Ensino a Distância da UFSC, 2001.

SILVA, Jaílson de Souza; URANI, André. Crianças no narcotráfico: um diagnóstico rápido. Oficina Ministério Internacional do Trabalho. Ministério do Trabalho e Emprego - Brasília – Brasil. 2002.

TEIXEIRA, Anísio. “Centro Educacional Carneiro Ribeiro”. Rio de Janeiro, Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, vo.31, no. 73, jan.-mar, 1959.

EDUCAÇÃO E TECNOLOGIA: REVOLUÇÃO QUE TRANSFORMA VIDAS

EDUCATION AND TECHNOLOGY: A REVOLUTION THAT TRANSFORMS LIVES



MARCOS GERALDO RIBEIRO DE SOUZA

Graduação em LICENCIATURA EM QUÍMICA pela Faculdade OSWALDO CRUZ (2015); Especialista em QUÍMICA pela Faculdade CLARETIANO(2020); Professora de Ensino Fundamental I – PROFESSOR ORIENTADOR DE EDUCAÇÃO DIGITAL – na EMEF PROF GILMAR TACCOLA, Professor de Educação Básica

RESUMO

O presente artigo apresenta uma reflexão analítica sobre como a integração da tecnologia no processo educacional tem se construído na aprendizagem dos estudantes brasileiros. A Educação é o meio pelo qual os seres humanos adquirem conhecimento, mas esse é um termo de grandiosa abrangência, porque quando se fala de educação não se refere apenas ao que se aplica nos livros, nas teses, nos documentos históricos, mas no que se assimila desde que se vem ao mundo. Uma criança quando nasce, tem um conhecimento restrito de seu mundo, ali dimensionado no ventre de sua mãe, então uma força vem e a traz para um mundo novo, no qual tudo é estranho e assustador. A primeira coisa que ela aprende é usar sua voz, emitir sons como caminho para se condicionar presente e fazer-se ouvida. Ninguém ensina isso a ela, esse conhecimento lhe vai sendo embutido naturalmente. A Educação para se manter comprometida e eficiente precisa acompanhar as constantes transformações vividas sob seu tempo, no século XXI a Era é Tecnologia, Inteligência Artificial, programas, softwares que se aproximam cada vez mais do agir e do pensar humano, desse modo a seguinte pergunta se apresenta. Como a Tecnologia pode potencializar o desenvolvimento educacional de modo a construir uma aprendizagem ativa, consciente e expressiva, tornando esse estudante um protagonista e construtor do seu conhecimento? O objetivo desse estudo fundamentou-se no desenvolver uma relação equilibrada entre a Educação formal e a tecnologia. A metodologia

baseou-se numa revisão bibliográfica referenciando autores como Morán, Carbonell, Brandão, entre outros.

Palavras-chave: Educação; Metodologia; Tecnologia.

ABSTRACT

This article presents an analytical reflection on how the integration of technology into the educational process has affected the learning of Brazilian students. Education is the means by which human beings acquire knowledge, but this is a term of great scope, because when we talk about education we are not just referring to what is applied in books, theses and historical documents, but to what is assimilated from the moment a child comes into the world. When a child is born, it has a restricted knowledge of its world, which is dimensioned in its mother's womb, then a force comes and brings it into a new world, in which everything is strange and frightening. The first thing she learns is to use her voice, to emit sounds as a way of conditioning herself to be present and heard. No one teaches her this, it's a knowledge that comes naturally to her. In order to remain committed and efficient, education needs to keep up with the constant transformations taking place in its time. In the 21st century, the era is technology, artificial intelligence, programs and software that are getting closer and closer to human acting and thinking. How can technology enhance educational development in order to build active, conscious and expressive learning, making students protagonists and builders of their own knowledge? The aim of this study was to develop a balanced relationship between formal education and technology. The methodology was based on a bibliographical review referencing authors such as Morán, Carbonell, Brandão, among others.

Keywords: Education; Methodology; Technology.

INTRODUÇÃO

A Educação é o meio pelo qual os seres humanos adquirem conhecimento, mas esse é um termo de grandiosa abrangência, porque quando se fala de educação não se refere apenas ao que se aplica nos livros, nas teses, nos documentos históricos, mas no que se assimila desde que se vem ao mundo.

Uma criança quando nasce, tem um conhecimento restrito de seu mundo, ali dimensionado no ventre de sua mãe, então uma força vem e a traz para um mundo novo, no qual tudo é estranho e assustador. A primeira coisa que ela aprende é usar sua voz, emitir sons como caminho para se condicionar presente e fazer-se ouvida. Ninguém ensina isso a ela, esse conhecimento lhe vai sendo embutido naturalmente.

A Educação é com toda certeza um processo social, e está presente de forma contundente na forma como o indivíduo adquire novos saberes, os processa e os transforma em novas ações. Ao trilhar essa estrada sabe-se que o caminho da aprendizagem é feito sob o panorama da formalidade, mas

também se conecta com a informalidade. A Educação para se manter comprometida e eficiente precisa acompanhar as constantes transformações vividas sob seu tempo, no século XXI a Era é Tecnologia, Inteligência Artificial, programas, softwares que se aproximam cada vez mais do agir e do pensar humano, desse modo a seguinte pergunta se apresenta. Como a Tecnologia pode potencializar o desenvolvimento educacional de modo a construir uma aprendizagem ativa, consciente e expressiva, tornando esse estudante um protagonista e construtor do seu conhecimento? O objetivo geral desse estudo fundamentou-se no desenvolver uma relação equilibrada entre a Educação formal e a tecnologia.

A Educação é uma ação poderosa, pois detém em suas ações o Conhecimento, que direciona, cria e transforma, proporcionando novas ações nos indivíduos, a partir dessa retóricas os objetivos secundários construíram-se, analisando o processo histórico educacional e sua relação com a formação da própria tecnologia; apontando caminhos e metodologias de ensino que proporcionam a construção desse saber ativo e conseqüentemente demonstrando a viabilidade das tecnologias ativas como recurso educacional no acesso a construção de um estudante protagonista e detentor de seu conhecimento.

A Educação é um processo social que traz aos estudantes inúmeros caminhos e processos para o amplo desenvolvimento de sua aprendizagem, de modo que este estudante possa ser ao longo dessa construção capaz de criar e construir Saberes, apropriar-se do conhecimento formal, assim como o informal e projetar a sua evolução de forma completa, como indivíduo, como profissional, como cidadão, como ser social, como ser presente, como Humanidade.

O presente estudo será direcionou-se na revisão bibliográfica de diversos autores, contemporâneos assim como de nomes que figuram a história da Educação Mundial, como Durkheim, Maquiavel, Max, correlacionando as novas práticas e didáticas educacionais de autores como Moran, Carbonell que trazem para educação uma visão de um processo evolutivo, um instrumento transformador e social.

EDUCAÇÃO E TECNOLOGIA: REVOLUÇÃO QUE TRANSFORMA VIDAS

Conforme um bebê vai observando seu ambiente, seus pais, as pessoas que estão a sua volta, ele vai desenvolvendo habilidades que facilitam a gestão de sua vida como um ser humano, quando aprende a falar é por ouvir constantemente palavras e sons que lhe tornam familiar e conseqüentemente o instrumento para se fazer parte deste novo universo, o processo do caminhar segue a mesma linha, então a aprendizagem é feita por meio do que se ouve, se vê e se apropria. Então quando ela vai para escola para a receber um conhecimento mais formal que a direciona a adquirir novos conhecimentos para vida em sociedade, novamente essa criança se vê sob um novo mundo, ela passa a conviver com outras crianças, o professor(a) é seu mentor, o mediador de conhecimento e ela passa a vivenciar constantemente novas experiências, uma vez que o mundo, a realidade que se vive está sempre em constante evolução e a tecnologia é a ferramenta motora que apresenta e gerencia essas transformações, a primeira grande descoberta tecnológica foi a Descoberta do fogo, a partir dela a humanidade avançou drasticamente, no século XXI uma criança muitas vezes ainda não domina as palavras e os códigos da aprendizagem formal, mas está tranquilamente adaptada a essa evolução chamada de tecnologia, sabem mexer no celular, utilizar jogos, ver vídeos, mas essa ação traz para o Educação um ponto de desenvolvimento e contrastes, já que a tecnologia nem sempre tem se mostrado benéfica quando apresentada tão precocemente as crianças. A Educação é um contexto social, assim como seres humanos evoluem, ela também se

direciona e se transforma, logo o desafio entregue a cada educador é o de conciliar a ação da tecnologia no processo de aprendizagem como um caminho de equilíbrio e desenvolvimento.

Quando uma criança entra pela primeira vez em uma sala de aula, é bombardeada de inúmeras reações, euforia, alegria, ansiedade, medo, angústia, saudades, curiosidade, frustração, insatisfação, até que após o processo de adaptabilidade se reconheça nesse ambiente e se torne parte produtiva nele. A educação é muitas vezes como algo complexo, cheio de nuances e construções ambivalentes e abstratas, mas quando fazemos uma correlação entre o saber formal percebemos que esses estão entrelaçados.

Uma professora de primeiro ano tenta transmitir o conceito de parcelas, soma tendo o produto como resultado esse é um saber formal, envolvendo uma das operações matemáticas, muitas vezes quando ela olha para seus alunos vê ali inúmeras dessas emoções descritas, então os vê brincar no parquinho com bolinhas de gude e ao observar a temática do jogo, percebe ali que muitos de seus alunos estão aplicando o conceito associado e o replicando de modo informal, em suas linguagens o que viram em sua aprendizagem, como relata Brandão(1995, p. 7):

Ninguém escapa da educação. Em casa, na rua, na igreja ou na escola, de um modo ou de muitos, todos envolvemos pedaços da vida com ela: para aprender, para ensinar, para aprender-e-ensinar. Para saber, para fazer, para ser ou para conviver, todos os dias misturamos a vida com a educação. (...) não há uma forma única, nem um único modelo de educação; a escola não é o único lugar em que ela acontece e talvez nem seja o melhor; o ensino escolar não é a prática, e o professor não é seu único praticante.

2.1 O Equilíbrio entre Educação e Tecnologia

Por ser a uma ação atemporal a Educação está em constante evolução e transformação, já que seu papel é posicionar os conhecimentos necessários para que o indivíduo possa viver em sociedade frente ao seu tempo, apropriando-se do saber passado, presente e criando a construção do futuro. Nessa premissa latente a educação precisa estabelecer uma relação equilibrada com a tecnologia, ou tudo se descontrola.

Pode-se dizer que a Educação seria uma tecnologia, de um certo modo sim, mas ela é muito mais que isso, alcançado um campo universal, pois os saberes primários de contagem por exemplo embora sejam ensinados em línguas diferentes em qualquer lugar do mundo a soma é agregar uma ou mais parcelas para obter um resultado, mas então o que muda se o saber, a instrução por si, o significado é universal, ora as metodologias e ferramentas que se empregam para transmitir e fomentar esse Saber, na atualidade muito se tem discutido sobre a inserção de mecanismos tecnológicos, como gamificação, a internet de todas as coisas propriamente dita na formulação e construção dessa aprendizagem.

Mas para entender como educação e tecnologia são elementos tão distintos e tão complexos, é fundamental revisitar o passado da humanidade, pois é na história que se encontram os traços do mapa guiou a humanidade onde está na atualidade.

O PROCESSO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO E SUA EVOLUÇÃO

A Educação passou por muitas mudanças antes de ser aquilo no qual se conhece na atualidade e daqui a cem anos esse saber transmitido será também um registro histórico no tempo e na evolução da humanidade. O Saber formal nos moldes que se vê nem sempre foram construídos e

desenvolvidos desta forma. É preciso fazer uma pequena viagem no tempo a fim de visitar os primeiros passos da humanidade como ser pensante e mediador do conhecimento.

Os primeiros seres humanos têm seu registro remontando nas terras que na atualidade pertencem ao continente africano há cerca de aproximadamente por volta de uns 2,5 milhões de anos, no período final do Plioceno, no qual compreende aí por volta de 5 a 2 milhões de anos, no qual se destaca a espécie *Homo Habilis* que eram uma evolução da espécie *Australopithecus*, o ancestral da humanidade o macaco. O *Homo Habilis* acabou por se estabelecer posteriormente também em parte da Ásia e da Europa, o que permitiu uma maior diversificação da espécie, decorrentes dos diferentes aspectos climáticos nessas regiões. Segundo FILDENS (2018, p. 12) O ser humano em sua essência se trata de um mesmo ser, consciente e presente em sua natureza, ele transita no processo evolutivo e representado nos processos históricos por suas transformações sociais, culturais e biológicas. Tendo a Educação um papel fundamental na decorrência desse processo, sendo balizador no caminho.

O homem tem um estilo de vida Nômade, ele é totalmente dependente da natureza, mas nessa relação constroem-se as primeiras formas do processo educacional, as pinturas nas registradas nas paredes das cavernas eram um registro valioso, mas também uma forma de se ensinar a quem passasse por ali como sobreviver na região. Eram processos rudimentares, mas ainda assim instrutivos.

Não se pode definir de forma objetiva e precisa em qual momento exato o homem percebeu que era capaz de transmitir conhecimento a outro ser humano, o que se tem certeza é que esse caminho ocorreu de forma natural e intuitiva, os ensinamentos apresentados tinham como foco as questões primordiais para espécie, que eram a Sobrevivência, eram os processos de pesca, caça, fontes de água, áreas de maior proteção quanto outros animais.

No período Neolítico ocorre uma grande transformação, o desenvolvimento da descoberta da agricultura, o homem passa a ter um domínio sobre os processos primordiais a sua sobrevivência, logo deixa de ser nômade e passa a estabelecer-se num lugar fixo, é nesse período que se registra as primeiras formas rudimentares do processo educacional. De acordo com Denis (2008, p. 34):

As primeiras aldeias são criadas próximas a rios, de modo a usufruir da terra fértil(onde eram colocadas sementes para o plantio) e água para homens e animais. Também nesse período começa a domesticação de animais(cabra, boi, cão etc.).O trabalho passa a ser dividido entre homens e mulheres, os homens cuidam da segurança, caça e pesca, enquanto as mulheres plantam, colhem educam os filhos. A disponibilidade de alimento permite também as populações um aumento de tempo e lazer e a necessidade de armazenar os alimentos e as sementes para cultivo, o que leva à criação de peças de cerâmica, que vão gradualmente ganhando fins decorativos.

Percebe-se que cada um desses processos foram sendo intuitivamente desenvolvimentos e a partir da replicabilidade constante avaliados e aprimorados, o que certamente é uma das formas de tratativa educacional, como é visto numa das premissas do Ensino Integral, que define a criação de novos métodos e sua replicabilidade. A evidência disso pode ser vista nos argumentos de Krauss(2010, p. 35):

A divisão da educação nas civilizações primitivas. A educação nas civilizações primitivas é dividida em dois gêneros: educação para sobrevivência: conhecimentos reais úteis à garantia da sobrevivência humana: preparo do alimento, técnicas de caça, confecção do vestuário, construção de abrigo , de armas. Educação para o mistério(

magia): fenômenos naturais de origem desconhecida- como não tinha resposta para fenômenos da natureza que ocorriam ao seu redor, o homem se lança às atividades Fé, desenvolveu uma coleção de teorias mágicas e religiosas para explicar tais” mistérios”.

A educação não é um caminho lateral, é antes de tudo um processo de múltiplas dimensões que vai e volta, se inovando e se reinventando a medida que a própria humanidade constrói sua evolução, então em cada momento há também um novo tempo, uma nova era.

A CONSTRUÇÃO DO SABER ATIVO

Os estudantes veem para Escola dominando inúmeros saberes tecnológicos, mas tem extrema dificuldades em associar esse mesmo saber para o campo da chamada Educação formal, nesse ínterim o papel do educador, como um mediador, um orientador na construção desse processo se faz crucial, mas a isso implica que esse profissional venha a entender que ao mesmo tempo em que ensina ele também se torna um aprendiz, e quando não se evolui frente ao seu tempo, fatalmente fica-se preso no tempo, tornando-se muitas vezes um saber ineficiente, obsoleto, assim saber como agregar essa força chamada tecnologia no processo do desenvolvimento da aprendizagem é o Desafio que professores e estudantes partilham entre si.

Fica claro que a Educação já era parte do ser humano, algo intrínseco dentro dele, uma ação que o acompanha efetivamente no seu consciente e subconsciente e que à medida que ele aprenda, processa e replica, se renova, se transforma e cria-se formas de transferir, compartilhar esse conhecimento. Muitos historiadores marcam os processos educacionais a partir da invenção da escrita, mas esse é um contexto equivocados, já que fica claro que embora nos primeiros primórdios da existência da humanidade não se tinha um sistema, estabelecido, nomeado, isso não representava que a forma como as informações e instruções eram transmitidas, efetivamente era sim um sistema de educação.

Quando o homem passa a dominar o fogo, a viver em comunidade, a criar os sistemas de vilas, de cidades estados, ocorre uma forte mudança no processo de ensino e os primeiros ensaios da Educação nos moldes em que se estabelece na atualidade dava seu registro. Com a criação do papel, os registros de escrita primitiva começam a surgir e com eles, um sistema educacional patriarcal, excludente, já que somente alguns homens recebiam o direito a ter instrução, as mulheres tinham seu processo educacional voltado as suas atividades específicas, uma vez que suas vidas estavam subordinadas aos homens da sociedade.

Na idade média surge uma Educação com escolas, e as primeiras universidades onde os filhos das famílias nobres ocupavam o acesso a essa educação formal. A educação passa ficar a cargo da Igreja, sendo concedido o direito aos estudos apenas aos filhos homens da nobreza. As escolas que funcionavam eram anexas às catedrais ou a escolas monásticas que funcionavam nos mosteiros.

A Igreja tinha sobre seu poder e responsabilidade a tarefa de disseminar a educação e a cultura no período medieval o papel delimitado foi uma grande influência, para o legado educacional contemporâneo, cujas raízes ainda sustentam a base da Educação Tradicional. Havia aí um aspecto em que a Educação era nesse período um privilégio que só podia ser ofertado aquele pequeno grupo seleto da sociedade que detinha o poder.

A Educação é um instrumento social e como tal, muitas vezes uma ferramenta poderosa frente ao seu tempo, para promover transformações sobre si e sobre a sociedade. Segundo FILLLOUX(2010) A opressão que a igreja acabou gerando sobre a educação, as diversas transformações econômicas,

políticas e sociais vividas no início do século XIX, levam a fomentação da necessidade de um estado “laico”, em que a ação da Educação possa ser livre dessa ordem e poder que a igreja detinha sobre ela, os inúmeros avanços das ciências físicas e naturais, criam a ponte para o surgimento de um novo Saber o científico, que nos séculos seguintes XX e XXI seriam o alicerce da Tecnologia e consequentemente a intervenção da tecnologia sob a própria Educação, ressignificando os saberes e criando novos.

A Educação passou por diversas transformações, muito se criou, ao mesmo tempo em que se perdeu, conforme a humanidade evoluía, frente a uma sociedade altamente tecnológica, é lançado a luz da Educação um novo desafio, como trazer a tecnologia como fomentador de saberes e ao mesmo tempo, evitar que sua aplicação se torne descontrolada e prejudicial ao desenvolvimento dos processos educacionais, não se pode negar a presença da tecnologia dentro da sala de aula, uma vez que sua presença é quase como uma segunda pele para os estudantes, mas é preciso estabelecer propósitos sob o real objetivo da Tecnologia Educação, desse modo é fundamental estabelecer uma diretriz quem ensina precisa saber como utilizar essa ferramenta, a fim de que possa mediar com responsabilidade a difusão desse novo Saber. Uma vez que de acordo com Moran(2007, p. 8), “ a sociedade evolui mais que a escola e, sem profundas mudanças, consistentes e constantes, não avançaremos como nação”.

A tecnologia é uma realidade irreversível que veio para ficar, trazendo consigo o potencial de transformar o aprendizado e expandir horizontes. Para isso, é essencial que ela seja efetivamente integrada como um instrumento de construção de novas perspectivas, capaz de abrir portas, estimular o protagonismo e promover a colaboração. Além disso, a tecnologia deve fomentar o senso crítico, incentivando debates inteligentes que valorizem a diversidade e possibilitem a criação de uma sociedade mais preparada para os desafios do futuro e disposta a avançar com passos firmes rumo à inovação.

AS METODOLOGIAS ATIVAS NO FAZER EDUCAÇÃO

A Educação é antes de tudo teoria, prática e ação, para que sua efetividade alcance o efeito almejado, o saber perpassa múltiplos processos e caminhos, com a chegada da internet, percebe-se uma profunda mudança na forma como o saber passa ser gerenciado, ele deixa de ser um tesouro guardado pela a escola, pelo corpo docente e passa a ser disponibilizado pelo acesso de um clique, os sites e sistemas de busca vão ficando cada vez mais inteligentes e assim tornando os seus usuários também, mas será?

É preciso antes de mais nada estabelecer a definição do conceito tecnologia, “[...] as palavras técnica e tecnologia tem origem na palavra grega techné que considera mais em se alterar o mundo de forma prática do que compreendê-lo”(VERASZTO et al., 2008. P.61). Logo tecnologia tem uma ligação direta como o realizar transformações. E nesse viés a educação também é um agente transformador, pois à medida que as pessoas adquirem o conhecimento, o ressignificam elas automaticamente o remodelam e o transformam. Portanto é importante que sociedade e educadores compreendam que a Educação se faz pelo acesso de muitas bases e processos, o saber não é imutável ou estático, mas um crescente em espiral, uma vez que ele vai e volta conforme as frentes. Acreditar que o saber só se faz presente dentro e na supervisão do ambiente escolar, além de uma ilusão é também uma inconsequência, segundo McLuhan(2005, p. 91):

Hoje em nossas cidades, a maior parte do ensino acontece fora da escola. A quantidade de informação comunicada pelos jornais, revistas, filmes, canais de televisão e rádios excedem em grande medida a quantidade de informação

comunicada pela instrução e por textos na escola. Este desafio destruiu o monopólio do livro como a ajuda para o ensino e derrubou os próprios muros das escolas de um modo tão repentino, que estamos confusos, desconcertados.

A conexão da rede como processo educacional era uma realidade, mas não uma prática efetiva, no século XX a internet toma o mundo, quebrando fronteiras e abrindo a construção de um Saber multiplural, multicultural, mas esse saber não se abria para um contexto em que à medida que se adquiria construía-se uma nova conexão com o saber formal, as práticas escolares.

A BNCC traz para Educação brasileira o entendimento de que não há mais como deixar a porta da Educação fechada, uma vez que a tecnologia já entrou seja pelo uso dos aparelhos celulares, seja pelas ferramentas digitais que norteiam a aprendizagem. Fica claro que a escola precisa efetuar uma mediação efetiva e assertiva das tecnologias digitais com o saber formal e assim disseminar de forma responsável a apropriação e a utilização desse saber.

O desafio imposto para Educação no século XXI é como ensinar algo em que muitas vezes nem o próprio docente domina, o que aconteceu frente a Pandemia demonstrou isso claramente, quando a aprendizagem desenvolvida pela rede da SEDUC-SP(Secretária da Educação do Estado de São Paulo) precisou ter seus processos efetivamente digitalizados, foi como um tsunami, e nesse momento esse desafio trouxe uma nova realidade no qual não se havia mais como retroceder e que todos independentemente da posição de aluno ou docente teriam que se apropriar.

Em 3 anos convivendo frente a onda da Pandemia transformações significativas ocorreram em diversos campos da sociedade, depositando sobre a Escola uma responsabilidade ainda maior, pois não bastava o aluno saber da tecnologia, ele precisa utilizar de modo produtivo e significativo.

As metodologias ativas surgem como uma forma de construir a ponte entre o saber e a tecnologia de forma a integrar esses dois campos num só Saber. Então o que seria esse novo sistema de aprendizagem? Segundo MORAN(2015, p. 19): “As metodologias ativas de aprendizagem, o aprendizado se dá a partir de problemas e situações reais; os mesmos que alunos vivenciarão depois na vida profissional, de modo, antecipado durante o curso”. Desse modo metodologias ativas têm a ver com transmitir o conhecimento e verificar no contexto prático como ele se faz presente nas mais diversas esferas da sociedade.

O estudante do século XXI é um ser constante, inquieto, que dispõe de senso crítico, portanto não há como acreditar que ministrar uma aula sempre num mesmo padrão irá manter a atenção e o interesse desse estudantes, as metodologias ativas vem de encontro a esses pontos, pois ela traz uma mescla eficaz entre o formal e o tecnológico, com inserção do ensino híbrido, da sala de aula invertida, que colocam os estudantes num papel de corresponsabilidade sob seu processo educacional, o docente não é o único que detém o conhecimento e que por ter esse poder também é o único a saber as respostas, de acordo com CARBONELL(2016, p. 21): “o desafio consiste em articular adequadamente as qualidades positivas de ambas modalidades educativas, integrando a aprendizagem formal às vivências cotidianas do meio”.

Desse modo não se pode negar ao aluno o direito de expressar seu próprio conhecimento, o professor não é o dono do conhecimento, ele é um usuário do mesmo tanto quanto o aluno, e a medida em que aprende ele atua para mediar e orientar a construção do Saber por parte de seus estudantes. Querendo ou não a escola era uma concepção social como aponta Brandão (1981, p. 13)

A educação existe onde não há a escola e por toda parte pode haver redes e estruturas sociais de transferência de saber de uma geração a outra, onde ainda não foi sequer

criada a sombra de algum modelo de ensino formal e centralizado. Porque a educação aprende com o homem a continuar o trabalho da vida. A vida que transporta de uma espécie para a outra, dentro história da natureza, e de uma geração a outra de viventes, dentro da história das espécies, os princípios através dos quais a própria vida aprende e ensina a sobreviver e a evolui em cada tipo de ser.

A escola do século XXI é movida pelas transformações tecnológicas alcançadas nessa era dourada, com a ampliação cada vez maior do desenvolvimento industrial, tecnológico no mundo, a consolidação da sociedade moderna proporcionou diversas transformações uma delas foi maior democratização da educação, abrindo seu acesso para as mais diversas classes na sociedade. Em contrapartida a este processo, novas teorias sobre a educação começam a surgir a partir das análises dessas diferenças sociais e os propósitos dos métodos de ensino. aplicados no século XIX, sob os novos rumos dados no século XXI.

Dentre esses novo rumos se estabelece, essa era digital sobre os diversos processos educacionais. O Ensino Híbrido consiste na integração de tecnologia, com o processo educacional no qual conhecemos, então podemos dizer que integrar parte dos processos de desenvolvimento da aula no modo online levará aquele aluno algum tipo de aprendizagem, por menor que seja, e isso com toda certeza a longo prazo faz toda diferença.

Nesse tipo de ensino pode-se criar campos de personalização, em que a individualidade e o potencial de cada estudante possa ser adequadamente explorado, mas é claro que aplicar esse tipo de metodologia, vai exigir daquele que media, um nível maior de domínio sobre seu conhecimento sob uma nova abordagem a tecnológica.

As Metodologias Baseadas em Projeto, são de suma importância pois esse sistema de ensino, parte do pressuposto em que se tem um problema no qual é preciso desenvolver uma viabilidade de solução, no qual uma ou mais ideias diferentes podem encontrar similaridades e coerência. A sala de aula invertida, costuma ser desafiadora, já que ela consiste em dar aos estudantes um tema e solicitar a eles que pesquisem sobre o tema, o estudem e tragam para sala de aula o debate sobre sua compreensão do tema, ao qual ao final o professor vem e pontua sua reflexão e apresentação do conteúdo.

Estudantes e docentes juntos dispõem de papéis de grande relevância no contexto da produção do saber, mas é importante salientar que ao professor cabe o papel de maior cuidado e responsabilidade, desenvolver uma aprendizagem tecnológica, não é escolher jogos educativos, vídeo aulas, programas, softwares que sejam interessantes, mas que na real necessidade daqueles estudantes acabe por não fazer sentido nenhum, segundo Bacich, Tanzi & Trevisani (2015, p. 24):

O papel do professor é essencial na organização e no direcionamento do processo. O objetivo é que, gradativamente, ele planeje atividades que possam atender às demandas reais de sala, identificando que os processos ensino aprendizagem ocorra de forma colaborativa, com o foco no compartilhamento de experiências e na construção do conhecimento a partir das interações do grupo. Essas interações, em alguns momentos, são feitas por meio de tecnologias digitais e, em outros, acontecem nas discussões de questões levantadas em sala de aula e na utilização dos mais variados tipos de materiais.

As metodologias são a nova era no processo educacional, não há como se falar de Educação efetiva, sem que a inserção tecnológica não esteja presente, uma vez, que o mundo globalizado, sem fronteiras também é cada vez mais digital, a escola, seus profissionais precisam estar preparados, para aplicar um ensino de qualidade, que permita aos estudantes adquirirem um conteúdo apurado, consistente crítico e inovador.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Educação é tecnologia, assim como a tecnologia também se faz educação, mas embora essa linha seja de duas vias, é preciso ter cuidado na forma como as referências tecnológicas são inseridas nesse construir o Saber. É preciso filtrar aquilo que é real, do que é fake News, é preciso construir uma criticidade fundamentada em bom senso, empatia e responsabilidade, sobre si e com os outros.

O aluno deixa de ser um mero receptor de conteúdo e passa a ser visto como alguém capaz de produzir conhecimento a partir das interações vivenciadas na escola e com o meio social, o conhecimento passa assumir característica de bem intangível e de constante evolução e que ninguém aprende igual, cada indivíduo terá sua própria forma de ser apropriar do saber e renová-lo.

O conhecimento é geracional, é temporal, pois ao longo da história vemos nos registros inúmeros exemplos disto, os estudantes têm sede de aprender e são capazes de criar e produzir novos conhecimentos através do que adquirem, desta forma a escola passa a ter um papel mediador, o interlocutor, deixa aquela postura de detentora absoluta do saber e passe a ser aquela que orienta e direciona o estudante para que ele através de sua bagagem cultural, social seja capaz de criar saberes.

A tecnologia é como uma porta que se abre para proporcionar a estes estudantes uma dimensão ampla de construir esses novos saberes, tanto no individual como no coletivo, efetuando a partilha de ideias, baseadas na personalização e na respeitabilidade das ações que são promovidas uns com os outros.

Conhecimento é a força mais poderosa do mundo, mas isso só se torna possível quando aquilo que se adquire, se inova, se transforma e realiza boas ações na sociedade e nos indivíduos que a compõem, a tecnologia torna possível direcionar essa força num campo nunca antes visto, pois o saber é disposto como acesso livre para todos, e é nessa liberdade de se poder acessar esse Saber, onde, como e quando quiser que torna o inimaginável, simplesmente realizável e isso é o que se chama Educação.

REFERÊNCIAS

BACICH, Lilian; NETO, Tanzi, Adolfo; TREVISANI, Mello de Fernando. **Ensino Híbrido: Personalização e Tecnologia na Educação**. 1ª Edição. Editora Penso. São Paulo-SP. 2015

BRANDÃO, C.R. **O que é Educação**. São Paulo. Brasiliense, 1981.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é Educação?** 33ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1995. (Coleção Primeiros Passos: 203).

CARBONELL, Jaume. **Pedagogias do Século XXI, bases para uma inovação educativa**. 3ª Edição. Editora Penso. São Paulo-SP. 2016

DENIS, Léon. **Educação primitiva**. 2008. Disponível em: <http://www.pedagogiaespirita.org/escola_virtual/pedagogia/educacao_primitiva.htm>. Acesso em: 06 jan. 2024.

FELDENS, Leopoldo. **O homem a Agricultura e a História**. Editora Univates, Lajeado- RS. 2018.

FILLOUX, Claude-Jean. **Émile Durkheim**: Tradução Carvalho, F, P, Celso. Russo, H, Miguel. Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana- Recife. 2010.

KRAUSS, Heleneida. **Um pouco de mim: educação na Pré-História**. Rio de Janeiro: 2010. Disponível em: <<http://kraussofia.blogspot.com/2010/02/educacao-na-prehistoria.html>>. Acesso em: 06 jan. 2024.

MACLUHAN, Marshall. **Understanding Media: The Extensions of Man**. Tradução: PIGNATARI, Décio. 17ª Edição. Editora Cultrix São Paulo -SP. 2005

MORAN, J. M. **A educação que desejamos: Novos desafios e como chegar lá**. 4.ed. Campinas: Papirus, 2007.

MORÁN, José. **Mudando a Educação com Metodologias Ativas**. 2015. Disponível em: http://www2.eca.usp.br/moran/wpcontent/uploads/2013/12/mudando_moran.pdf. Acesso em 20/12/2023.

VERASZTO, V, Estéfano; SILVA, da Dirceu; MIRANDA, A, Nonato; SIMON, O, Fernanda. **Tecnologia: buscando uma definição para o Conceito**. 2008. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/266374098_Tecnologia_Buscando_uma_definicao_para_o_conceito_Technology_Looking_for_a_definition_for_the_concept Acesso em 26/12/2023.

EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA: CONSTRUINDO UM FUTURO COM A EDUCAÇÃO INFANTIL

ANTI-RACIST EDUCATION: BUILDING A FUTURE WITH EARLY CHILDHOOD EDUCATION



MARGARETE BORGES RESSURREIÇÃO MEDEIROS

Graduação em Pedagogia pela Universidade Paulista – UNIP (2014); Professora de Educação Infantil – no CEI Professora Maria José Vasconcelos Mankel.

RESUMO

O presente trabalho apresenta o tema da educação antirracista na educação infantil, situando-o no contexto educacional atual e destacando sua relevância diante das demandas sociais por inclusão e combate ao racismo desde a tenra infância. Será abordada a importância da reflexão teórica para rever as práticas sobre o tema, bem como a necessidade de promover a discussão e implementação de práticas antirracistas na educação infantil para desconstruir estereótipos e promover o respeito a diversidade, considerando que as crianças serão futuros adultos que terão o poder de transformar as relações sociais.

Palavras-chave: Educação Infantil; Educação Antirracista; Lei 10.639; Práticas Pedagógicas.

ABSTRACT

This paper presents the theme of anti-racist education in early childhood education, situating it in the current educational context and highlighting its relevance in the face of social demands for inclusion and combating racism from an early age. The importance of theoretical reflection to review practices on the subject will be addressed, as well as the need to promote the discussion and implementation

of anti-racist practices in early childhood education to deconstruct stereotypes and promote respect for diversity, considering that children will be future adults who will have the power to transform social relations.

Keywords: Early childhood education; Anti-racist education; Law 10.639; Pedagogical practices.

INTRODUÇÃO

A educação antirracista na educação infantil é um tema essencial para a formação de cidadãos conscientes e respeitosos com a diversidade desde os primeiros anos de vida. Considerando que desde a tenra infância é possível inserir crenças e valores para que a criança promova igualdade e justiça numa sociedade que pratica o racismo velado.

Em uma sociedade marcada por desigualdades raciais, é fundamental que a escola, enquanto espaço de aprendizado e convivência, desempenhe um papel ativo na desconstrução de estereótipos e preconceitos.

A infância é um período decisivo na formação da identidade e da percepção do mundo, e, por isso, é crucial que as crianças sejam educadas em um ambiente que valorize a igualdade racial, promova o respeito às diferenças e incentive a reflexão crítica sobre o racismo estrutural.

Este artigo busca explorar a importância da implementação de práticas antirracistas no contexto da educação infantil, analisando estratégias pedagógicas, o papel dos educadores e a contribuição dessa abordagem para a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva.

CONSTRUINDO UM FUTURO ANTIRRACISTA DESDE A PRIMEIRA INFÂNCIA

A educação antirracista na educação infantil se configura como um processo contínuo e fundamental para a formação de uma sociedade mais justa e igualitária. O reconhecimento e a valorização da diversidade racial desde os primeiros anos de vida são imprescindíveis para o combate ao racismo e à perpetuação de desigualdades sociais. Pesquisas mostram que crianças começam a identificar diferenças raciais muito cedo, geralmente entre os 6 meses e os 2 anos de idade, bebês muito pequenos, por volta dos 6 meses já conseguem perceber diferenças visuais na cor da pele e nos traços faciais e crianças maiores entre 4 e 6 anos já podem associar características raciais a ideias de status ou valor. Isso ocorre devido à observação das interações sociais ao seu redor e a influência cultural que está inserida.

Essas descobertas reforçam a importância de introduzir a educação antirracista desde cedo, ajudando a desconstruir estereótipos e a promover uma visão positiva e inclusiva sobre a diversidade racial e cultural.

A FORMAÇÃO DE EDUCADORES

A formação dos educadores é um dos pilares para a implementação eficaz da educação antirracista. É essencial que os profissionais da educação, desde a formação inicial até a contínua, estejam preparados para reconhecer o racismo estrutural e suas implicações no cotidiano escolar. Muitos educadores, mesmo com boa intenção, podem reproduzir práticas discriminatórias sem perceber, seja por falta de conhecimento ou por reproduzirem estereótipos presentes na sociedade. Ao refletir sobre o educador reproduzir estereótipos sem querer, observem o que Fabiana Oliveira e Anete Abramowicz (2010, p. 218) apontam:

Ganhar ou não o colo da professora: uma situação que ocorreu várias vezes. Algumas crianças chegavam chorando e não ganhavam colo, no entanto, com determinadas crianças, era diferente: M. (loura, 2 anos) chegou chorando, então Nice (professora branca) a pegou no colo até que ela parasse de chorar. Depois chegou P. (negro, 2 anos) também chorando, mas Nice sentou-se em uma cadeira e o colocou entre as pernas. Essa situação ocorreu da mesma forma, só que com outra professora, quando B. (negro) chegou chorando e Marli encostou-o em sua perna e disse para ele não chorar. Depois chegou L. (loura) também chorando, mas o procedimento foi outro: a professora a pegou no colo até que parasse de chorar. (OLIVEIRA e ABRAMOWICZ, 2010, p. 218).

Essa cena deixa claro que investir em cursos de formação antirracista, rodas de conversa e discussões críticas sobre a raça e o racismo estrutural é crucial para que os educadores possam refletir sobre suas práticas e compreendam o impacto que suas atitudes podem ter na formação da criança.

A educação antirracista não se limita apenas a compreender o racismo, mas também a adotar posturas ativas na desconstrução de normas racistas. Isso envolve a mudança na forma como as histórias são contadas, como os materiais pedagógicos são escolhidos e como as relações entre as crianças são mediadas, criando um ambiente de respeito e igualdade.

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS ANTIRRACISTAS

As práticas pedagógicas antirracistas no ambiente da educação infantil devem ser inclusivas e sensíveis às questões raciais, refletindo a diversidade de experiências e culturas. Para que isso seja alcançado, é necessário que a escola repense as formas de ensino e de representação cultural. A literatura infantil, por exemplo, deve ser cuidadosamente escolhida para refletir a pluralidade racial, com personagens negros e indígenas em papéis protagonistas, que desafiem estereótipos e representem a diversidade étnico-racial de forma positiva e realista.

Além disso, é importante que os conteúdos abordados em sala de aula contemplem a história e a cultura afro-brasileira e indígena de maneira justa e sem distorções, respeitando as contribuições e a resistência dessas populações ao longo da história. Isso inclui tanto as festividades e tradições quanto os desafios enfrentados pelas populações negras e indígenas, criando um espaço de reconhecimento e valorização de suas culturas e histórias.

Outra prática pedagógica essencial é o incentivo à reflexão crítica nas crianças sobre as questões de desigualdade e preconceito. O desenvolvimento de atividades que estimulem a empatia, o respeito e a compreensão das diferenças raciais pode ser promovido por meio de jogos, debates, rodas de conversa e dinâmicas lúdicas, sempre com o acompanhamento e mediação de educadores preparados para orientar as crianças em suas descobertas.

AMBIENTE ESCOLAR E CULTURA INSTITUCIONAL

O ambiente escolar desempenha um papel importante na construção de uma educação antirracista, pois a escola é um microcosmo da sociedade e pode ser tanto um espaço de reprodução de desigualdades quanto um local de transformação. Criar um ambiente acolhedor para todas as crianças, independentemente de sua cor ou origem, é fundamental para que elas se sintam seguras e respeitadas. Para tanto, a infraestrutura da escola, os materiais didáticos e os recursos visuais devem refletir a diversidade racial de maneira harmônica e igualitária.

A cultura institucional também precisa ser antirracista, o que inclui desde as políticas de matrícula e convivência escolar até as atitudes de líderes e gestores educacionais. A escola deve adotar uma postura de tolerância zero frente ao racismo e promover ações de combate ao bullying racial, discriminação e violência étnico-racial, assegurando que todos os alunos tenham o direito de aprender e crescer sem o medo de serem marginalizados ou estigmatizados.

O IMPACTO DA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA NA FORMAÇÃO DAS CRIANÇAS

Ao adotar uma abordagem antirracista, a escola contribui para a formação de crianças com um olhar mais crítico e inclusivo sobre o mundo. As crianças, ao vivenciarem a educação antirracista desde cedo, desenvolvem habilidades emocionais e sociais que favorecem o respeito pelas diferenças e a promoção da igualdade. A educação antirracista também impacta diretamente a autoestima das crianças negras e de outras etnias, pois elas se veem representadas em livros, histórias e materiais pedagógicos que valorizam suas identidades.

Além disso, crianças que experimentam a diversidade racial de forma positiva desde pequenas têm mais chances de se tornar adultos conscientes das questões de desigualdade e mais aptos a agir de forma construtiva na promoção de um mundo mais justo. Essa transformação, a longo prazo, contribui para a construção de uma sociedade mais inclusiva, onde o racismo não tem espaço para se perpetuar.

Apesar da importância da educação antirracista, sua implementação enfrenta desafios significativos, como a resistência de parte da sociedade, a falta de formação adequada dos professores e a escassez de materiais pedagógicos diversificados. Muitos educadores ainda carecem de preparo para abordar temas relacionados à diversidade racial de forma sensível e eficaz, o que pode levar a omissões ou práticas inadequadas em sala de aula. Além disso, a pressão por resultados acadêmicos imediatos frequentemente ofusca a atenção necessária às questões de inclusão e respeito às diferenças.

Do ponto de vista pedagógico, a incorporação de práticas antirracistas também enriquece o processo de ensino-aprendizagem. Ao trabalhar com conteúdo que refletem a pluralidade cultural e histórica, os professores tornam o currículo mais significativo e conectado à realidade das crianças. Essa abordagem estimula a curiosidade, o pensamento crítico e a capacidade de questionar injustiças, habilidades essenciais para a formação de cidadãos ativos e conscientes.

Por fim, o impacto da educação antirracista transcende o ambiente escolar, influenciando positivamente as famílias e as comunidades. Crianças que crescem em um contexto educativo inclusivo e antirracista tornam-se agentes de mudança, levando para seus lares e círculos sociais os valores aprendidos na escola. Dessa forma, a educação antirracista não apenas transforma vidas individuais, mas contribui para a construção de uma sociedade mais equitativa e acolhedora para todos.

No entanto, avanços podem ser alcançados por meio de políticas públicas consistentes, que incentivem a formação continuada dos profissionais da educação e assegurem a distribuição de materiais pedagógicos que representem a pluralidade cultural do Brasil. A mobilização social, especialmente de movimentos antirracistas e coletivos educacionais, é crucial para sensibilizar a sociedade e fortalecer o compromisso com uma educação mais inclusiva. Parcerias entre escolas, famílias e comunidades também desempenham um papel central, criando uma rede de apoio que promove o diálogo, a troca de experiências e o fortalecimento de práticas antirracistas em todos os âmbitos da vida escolar e comunitária.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação antirracista na educação infantil é um processo contínuo e essencial para combater o racismo desde suas raízes, promovendo uma cultura de respeito, inclusão e valorização da diversidade racial. A formação de educadores, as práticas pedagógicas e a criação de um ambiente escolar que celebre as diferenças são ações fundamentais para que as crianças se desenvolvam em um contexto de equidade racial.

Ao promover a educação antirracista, a escola contribui para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária, onde todas as crianças, independentemente de sua origem racial, tenham as mesmas oportunidades de aprender e crescer.

A educação antirracista na educação infantil não é apenas uma proposta pedagógica, mas uma necessidade urgente para a construção de uma sociedade mais justa, igualitária e inclusiva. Ao promover o respeito à diversidade e combater o racismo desde cedo, as instituições de ensino têm a oportunidade de transformar realidades e fomentar valores essenciais como empatia, solidariedade e equidade.

É nesse espaço que se planta as sementes para um futuro em que as diferenças sejam reconhecidas como riquezas e jamais como barreiras. Assim, forma-se uma geração de cidadãos conscientes, empáticos, proativos e genuinamente comprometidos com a construção de uma sociedade antirracista.

REFERÊNCIAS

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. Currículo da cidade: Educação Infantil. São Paulo: SME/COPED, 2019

SILVA, Maria Aparecida. Práticas pedagógicas antirracistas na educação infantil. Educação em revista, 2019.

GOMES, Nilma Lino. Educação, identidade negra e formação de professores. São Paulo: Pallas, 2017.

BRASIL. Lei 10.639, de Janeiro de 2003. Altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”. Brasília: MEC, 2003.

ROSEMBERG, F. Raça e educação inicial. *Cadernos de Pesquisa*, n. 77. p. 25-34, 1991.

CULTIVANDO VALORES HUMANOS NA EDUCAÇÃO: FUNDAMENTOS PARA UMA SOCIEDADE RESILIENTE

CULTIVATING HUMAN VALUES IN EDUCATION: FOUNDATIONS FOR A RESILIENT SOCIETY



MARIA APARECIDA MATTOS GONÇALVES DA SILVA

Licenciatura Plena, pela Faculdade Tibiriça, 2009; Licenciatura em Artes, pela Faculdade Unimes; Professora de Educação Infantil; Professora de Artes no Ensino Fundamental II e ensino médio na Prefeitura Municipal de São Paulo.

RESUMO

Este artigo aborda a relevância dos valores humanos na educação, destacando seu papel fundamental no desenvolvimento integral dos indivíduos e na formação de cidadãos responsáveis. A educação não se limita apenas à transmissão de conhecimentos acadêmicos, mas também à promoção de virtudes como respeito, empatia, ética e solidariedade. Iniciar o processo educacional desde a infância, integrando valores como o respeito pelo próximo e pelo ambiente, proporciona uma base sólida para a construção de uma sociedade mais justa e compassiva. Além disso, ao incluir a reflexão sobre valores no currículo escolar, os alunos são incentivados a desenvolver habilidades socioemocionais essenciais para lidar com desafios do mundo contemporâneo. O artigo também ressalta a responsabilidade dos educadores no exemplo e na promoção ativa de valores humanos, criando um ambiente de aprendizado que estimula o diálogo, a compreensão mútua e a colaboração. O papel da família e da comunidade no apoio à educação baseada em valores também é discutido, enfatizando a importância da parceria entre escola, família e sociedade. Conclui-se que a integração dos valores humanos na educação não apenas contribui para a formação de indivíduos éticos e responsáveis, mas também fortalece os alicerces de uma sociedade mais harmoniosa e justa. Portanto, investir na promoção dos valores humanos na educação é um passo crucial para o desenvolvimento sustentável e a construção de um futuro mais promissor.

Palavras Chaves: Valores Humanos; Educação; Formação Cidadã.

ABSTRACT

This article addresses the relevance of human values in education, highlighting their fundamental role in the holistic development of individuals and the formation of responsible citizens. Education goes

beyond the mere transmission of academic knowledge; it also involves the promotion of virtues such as respect, empathy, ethics, and solidarity. Commencing the educational process from early childhood, incorporating values such as respect for others and the environment, provides a solid foundation for constructing a fairer and more compassionate society. Furthermore, by including value reflection in the school curriculum, students are encouraged to develop essential socio-emotional skills to cope with the challenges of the contemporary world. The article also underscores the responsibility of educators in setting an example and actively promoting human values, creating a learning environment that encourages dialogue, mutual understanding, and collaboration. The role of family and community in supporting values-based education is also discussed, emphasizing the importance of the partnership between school, family, and society. In conclusion, the integration of human values into education not only contributes to the formation of ethical and responsible individuals but also strengthens the foundations of a more harmonious and just society. Therefore, investing in the promotion of human values in education is a crucial step toward sustainable development and the creation of a more promising future.

Keywords; Human Values; Education; Civic Formatio.

INTRODUÇÃO

A educação é o alicerce sobre o qual se ergue o futuro de uma sociedade. Para além do mero acúmulo de conhecimento, a verdadeira essência da educação reside na formação integral do ser humano. Neste contexto, os valores humanos desempenham um papel fundamental, moldando não apenas o caráter individual, mas também a coletividade que emerge a partir dessa base sólida.

Nos tempos contemporâneos, em meio a uma era de avanços tecnológicos e transformações sociais aceleradas, a reflexão sobre a incorporação e o cultivo de valores humanos no ambiente educacional torna-se mais premente do que nunca. O respeito, a solidariedade, a empatia, a responsabilidade e a ética, entre outros, não são apenas conceitos abstratos, mas sim pilares que sustentam a construção de uma sociedade resiliente, capaz de enfrentar os desafios complexos que se apresentam.

Este artigo se propõe a explorar a relevância dos valores humanos na educação, analisando como sua promoção pode influenciar positivamente não apenas o desenvolvimento individual dos educandos, mas também a coesão social e a formação de cidadãos conscientes e participativos. Ao examinar estudos de casos, teorias pedagógicas e abordagens inovadoras, buscaremos oferecer um panorama abrangente sobre como os valores humanos podem ser integrados de forma efetiva no ambiente educativo, proporcionando uma base sólida para a construção de um futuro mais promissor e sustentável.

Por meio desta investigação, almejamos não apenas informar, mas também inspirar educadores, gestores e todos os envolvidos no processo educacional a refletirem sobre o papel crucial dos valores humanos na formação de cidadãos conscientes, capazes de transformar positivamente o mundo que os cerca.

CONCEITUANDO VALORES HUMANOS: UMA EXPLORAÇÃO PROFUNDA

Os valores humanos constituem a espinha dorsal da sociedade, fornecendo orientação moral e ética para indivíduos e comunidades. São princípios intrínsecos que guiam o comportamento humano, influenciando escolhas, atitudes e interações. Neste ensaio, abordaremos a complexa natureza dos valores humanos, sua origem, evolução e importância na construção de sociedades justas e harmoniosas.

Segundo o texto dos PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais: Um dos objetivos do ensino fundamental deve ser capacitar os alunos para: compreender a cidadania como participação social e política, assim como exercício de direitos e deveres políticos, civis e sociais, adotando, no dia a dia, atitudes de solidariedade, cooperação e repúdio às injustiças, respeitando o outro e exigindo para si o mesmo respeito. (BRASIL, 1997, p. 09).

Os valores humanos têm raízes profundas na história. Desde os primórdios da sociedade, as comunidades desenvolveram crenças e normas que moldavam o comportamento humano. A evolução biológica e social contribuiu para a formação desses valores, adaptando-se às necessidades e desafios de cada época.

Uma perspectiva antropológica revela que os valores emergiram da interação entre a biologia humana e o ambiente. A cooperação, empatia e solidariedade, por exemplo, são características que promoveram a sobrevivência das comunidades ao longo da evolução. Essas qualidades fundamentaram a formação de valores como a justiça e a equidade, que buscam promover o bem comum.

Valores são significações dadas pelo homem, no uso de sua razão, a tudo aquilo que se relaciona, do ente ao objeto, das coisas aos sujeitos, da objetividade do fazer a subjetividade do pensar e agir no mundo, físico e metafísico. (SANTOS, 2012)

A diversidade cultural enriquece o panorama dos valores humanos. Diferentes sociedades desenvolveram sistemas de valores únicos, moldados por tradições, crenças religiosas, experiências históricas e fatores geográficos. A tolerância, compreensão e respeito pela diversidade de valores são cruciais para a coexistência pacífica e o diálogo intercultural.

Por exemplo, enquanto algumas culturas valorizam a autonomia individual e a liberdade de escolha, outras priorizam a coesão comunitária e a interdependência. Essas variações refletem a riqueza da experiência humana e ressaltam a importância de não julgar valores de outras culturas com base em uma perspectiva única.

Hierarquia de Valores e Conflitos Éticos

A hierarquia de valores é um conceito importante na compreensão da complexidade dos sistemas de valores humanos. Em muitos casos, os valores podem entrar em conflito, exigindo uma ponderação cuidadosa. Por exemplo, a liberdade individual pode colidir com a segurança coletiva em situações de crise, levantando questões éticas complexas.

Criou Deus, pois, o homem à sua imagem, à imagem de Deus o criou; homem e mulher os criaram. E Deus os abençoou e lhes disse: Sede fecundos, multiplicai-vos, enchei a terra e sujeitai-a; dominai sobre os peixes do mar, sobre as aves dos céus e sobre todo animal que rasteja pela terra. (GENESIS 1.27,28)

A reflexão ética é essencial para lidar com esses conflitos. Filósofos e pensadores ao longo da história têm desenvolvido teorias éticas para ajudar na tomada de decisões difíceis. Abordagens como o utilitarismo, deontologia e ética das virtudes oferecem perspectivas valiosas sobre como equilibrar diferentes valores em situações desafiadoras.

Os valores exercem uma influência profunda nas estruturas e dinâmicas sociais. Eles moldam as instituições, as leis e as políticas de uma sociedade. Por exemplo, uma sociedade que valoriza a justiça e a igualdade provavelmente terá sistemas legais mais inclusivos e medidas de combate à discriminação.

Além disso, os valores também desempenham um papel crucial na formação da identidade individual e coletiva. Eles guiam a educação, a cultura e a expressão artística, influenciando a maneira como as pessoas percebem a si mesmas e o mundo ao seu redor.

Martinelli (2003) denomina alguns valores relativos à ação correta, são eles:

Responsabilidade - É responder pelas palavras e atitudes e por aquilo que lhe foi confiado. A pessoa responsável tem dignidade na construção do seu caráter, sendo flexível e autoconhecendo-se a fim de interferir positivamente na realidade em que está inserido; Ética - Constitui-se dos comportamentos condizentes com os princípios morais e espirituais integrados na sociedade. Para que o ser humano progrida, ele precisa respeitar a si mesmo e ao próximo e agir eticamente pondo em prática aquilo que tem de melhor; Perseverança - É a arma mais eficiente para vencer os conflitos interiores e exteriores, pois fortalece a nossa fé na energia divina, além de possibilitar o autoconhecimento e a conexão da alma; Respeito - É um valor inerente apenas ao ser humano, por si mesmo, pelos outros, pela natureza e pelo sagrado. Quando nos respeitamos, temos condições de respeitar o outro e reconhecer a chama divina que existe por trás da nossa forma exterior; Esforço - Através do esforço é que conseguimos realizações materiais e espirituais. Só damos o devido valor às coisas quando conseguimos conquistá-las com esforço. O esforço é o comprometimento com a vontade de buscar um objetivo; Simplicidade - Consiste em buscar a essência das coisas e não se ater às coisas superficiais. Isso torna os nossos relacionamentos mais fáceis e livres e faz-nos enxergar o melhor modo de agir em qualquer situação; Disciplina - A disciplina física e mental equilibra as emoções e elimina tudo o que nos impede de ter uma visão clara dos nossos objetivos; Coragem - É a capacidade de enfrentar obstáculos internos e externos com segurança, movido pela força do seu caráter. Ter coragem e respeitar os outros e a si mesmo é ter responsabilidade de suas ações; Integridade - O ser humano tem dois lados opostos, matéria e espírito, sabedoria e ignorância, bem e mal. Temos que superar a dualidade pela integração com a essência interior. Na prática, essa integração forma um caráter íntegro e uma mente equilibrada. (Martinelli, 2003, p.41)

Os valores humanos representam a espinha dorsal moral e ética das sociedades. Sua origem e evolução estão intrinsecamente ligadas à história e à evolução da humanidade. A diversidade de valores em culturas globais enriquece nossa compreensão da condição humana, enquanto a hierarquia de valores e os conflitos éticos exigem uma reflexão ética cuidadosa.

A influência dos valores na sociedade é profunda e abrangente, moldando instituições, leis e políticas, além de influenciar a identidade individual e coletiva. Portanto, a promoção de valores que promovem a justiça, a igualdade e a compaixão são essenciais para a construção de sociedades mais justas e harmoniosas no futuro.

VALORES HUMANOS E O PAPEL FUNDAMENTAL DA FAMÍLIA NA SUA TRANSMISSÃO

Os valores humanos são os princípios fundamentais que guiam nossas ações, influenciando nossa conduta, escolhas e interações com o mundo ao nosso redor. Eles são a essência da nossa moralidade e ética, moldando nossa personalidade e caráter. A família desempenha um papel crucial na formação e transmissão desses valores, sendo o primeiro ambiente onde os indivíduos são expostos a noções de certo e errado. Este texto explorará a profunda relação entre valores humanos e o papel da família na sua inculcação, destacando a importância desse processo para o desenvolvimento saudável e equilibrado dos indivíduos.

VALORES HUMANOS: UMA FUNDAMENTAÇÃO MORAL

Os valores humanos englobam um vasto espectro de princípios, que variam de cultura para cultura, mas há uma base comum que atravessa fronteiras e gerações. Integridade, respeito, empatia, responsabilidade, honestidade e solidariedade são exemplos de valores que são amplamente considerados como fundamentais para uma sociedade justa e harmoniosa. Eles não são apenas abstrações teóricas, mas se manifestam em ações e comportamentos concretos.

A FAMÍLIA COMO PRIMEIRA ESCOLA DE VALORES

A família é o primeiro ambiente social em que um indivíduo é imerso. É aqui que somos inicialmente expostos aos valores e ética que irão moldar nossas vidas. Os pais, como os principais modelos e guias, têm a responsabilidade de transmitir não apenas conhecimento prático, mas também os valores que nortearão o caminho de seus filhos.

APRENDIZAGEM POR OBSERVAÇÃO E IDENTIFICAÇÃO

As crianças são como esponjas, absorvendo não apenas as palavras, mas também os comportamentos e atitudes dos membros da família. Elas aprendem através da observação e identificação com os pais e outros membros da família. Quando testemunham atos de respeito, solidariedade e honestidade em casa, internalizam esses comportamentos como parte integrante de seu próprio sistema de valores.

A COMUNICAÇÃO COMO FERRAMENTA DE EDUCAÇÃO MORAL

Além da observação, a comunicação é vital na transmissão de valores. Diálogos abertos e honestos sobre questões morais proporcionam às crianças um entendimento mais profundo dos princípios que guiam suas ações. Essas conversas também dão espaço para questionamentos e reflexões, ajudando a fortalecer a compreensão e a integração dos valores no cotidiano.

A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE MORAL

A família não apenas introduz valores, mas também desempenha um papel crucial na formação da identidade moral de um indivíduo. Através do feedback e orientação dos pais, as crianças aprendem a discernir entre o certo e o errado, desenvolvendo um senso de responsabilidade pelas próprias ações.

DESAFIOS NA TRANSMISSÃO DE VALORES

Entretanto, é importante reconhecer que a transmissão de valores não é uma tarefa isenta de desafios. Mudanças na estrutura familiar, influências externas e conflitos internos podem dificultar o processo. É essencial que os pais estejam cientes desses obstáculos e estejam dispostos a abordá-los de maneira aberta e amorosa.

O LEGADO DE VALORES

Em última análise, os valores humanos formam o alicerce sobre o qual uma sociedade constrói seu progresso e bem-estar. A família é a instituição primordial para a transmissão desses valores, carregando consigo a responsabilidade de moldar não apenas indivíduos, mas também o futuro da comunidade e do mundo. Portanto, investir na educação moral dentro da família é investir em um mundo mais compassivo, ético e resiliente para as gerações vindouras.

MEIOS PARA EDUCAR EM VALORES HUMANOS

A educação em valores humanos é essencial para o desenvolvimento integral e equilibrado de indivíduos e comunidades. Para transmitir de forma eficaz esses princípios fundamentais, é necessário adotar uma abordagem holística e envolvente.

Os adultos, em especial os pais e cuidadores, desempenham um papel crucial como modelos de comportamento. Ao agir de maneira consistente com os valores que desejam transmitir, estão fornecendo um exemplo vivo e tangível para as crianças e jovens. A comunicação é essencial na educação em valores. Promover discussões sobre questões éticas e morais, bem como ouvir atentamente as perspectivas das crianças, estimula o pensamento crítico e a compreensão profunda dos valores.

Contar histórias que exemplifiquem valores como respeito, empatia e coragem ajuda a ilustrar esses conceitos de maneira acessível e envolvente, proporcionando um contexto real e emocional para a compreensão. Participar em atividades que promovam a solidariedade e a compaixão, como trabalhos voluntários em comunidades carentes ou projetos ambientais, oferece oportunidades reais de aplicação dos valores na prática.

Jogos de tabuleiro, atividades artísticas e jogos de equipe podem ser eficazes na educação em valores, pois proporcionam um ambiente descontraído para a exploração e aprendizado. Definir

regras e expectativas baseadas em valores é essencial para criar um ambiente consistente e seguro, onde as crianças possam compreender as consequências de suas ações.

As escolas desempenham um papel significativo na formação dos valores das crianças. A inclusão de discussões éticas e programas que promovam valores humanos no currículo pode fortalecer a abordagem educacional.

Encorajar crianças e jovens a questionarem, analisar e refletir sobre diferentes situações morais contribui para o desenvolvimento de uma compreensão mais profunda dos valores e sua aplicação prática. A educação em valores é um processo contínuo que exige paciência e consistência. É importante reforçar e revisar regularmente os princípios fundamentais para garantir a sua internalização.

A educação em valores humanos é um investimento valioso no desenvolvimento de indivíduos compassivos, éticos e responsáveis. Ao adotar uma abordagem integrada que combina modelos de comportamento, comunicação eficaz e experiências práticas, podemos criar um ambiente propício para o florescimento dos valores fundamentais que moldarão um futuro mais promissor para a sociedade.

O PAPEL DA ESCOLA NA TRANSMISSÃO DE VALORES HUMANOS: UMA ALIANÇA VITAL

A educação é um pilar fundamental na formação dos indivíduos, não apenas no aspecto acadêmico, mas também na construção de um caráter ético e moral sólido. A escola desempenha um papel essencial na transmissão de valores humanos, complementando e fortalecendo os ensinamentos do ambiente familiar. Abaixo, examinaremos o impacto da escola na promoção e consolidação de valores fundamentais.

A escola tem a capacidade de incorporar, de maneira estruturada, a ética e os valores humanos em seu currículo. Matérias como Educação Cívica, Filosofia e programas de desenvolvimento socioemocional oferecem um espaço dedicado para a reflexão e discussão sobre questões éticas.

Uma atmosfera inclusiva, onde a diversidade é celebrada e o respeito às diferenças é enfatizado, contribui para a formação de cidadãos tolerantes e compreensivos. A escola pode ser um microcosmo da sociedade, demonstrando na prática a importância do respeito mútuo.

Projetos de serviço comunitário, atividades de voluntariado e trabalhos sociais são oportunidades concretas para os alunos aplicarem os valores aprendidos em sala de aula no mundo real. Essas experiências práticas reforçam a relevância e o impacto positivo dos valores na sociedade.

Professores e diretores têm a responsabilidade de serem líderes éticos e morais na escola. Ao demonstrar comportamentos alinhados com os valores que desejam transmitir, eles fornecem um exemplo poderoso para os alunos seguirem.

A promoção de debates e discussões sobre questões éticas e morais proporciona aos alunos um espaço seguro para expressar suas opiniões e desenvolver um entendimento mais profundo dos valores. Esses diálogos estimulam o pensamento crítico e a reflexão.

Ao ensinar habilidades de resolução de conflitos de maneira pacífica e construtiva, a escola contribui para a formação de cidadãos capazes de lidar com desafios de forma ética e empática.

Iniciativas que visam o desenvolvimento das habilidades socioemocionais dos alunos, como empatia, autogestão e relacionamento interpessoal, são fundamentais para a formação de indivíduos éticos e compassivos.

A escola tem o poder de incentivar os alunos a questionarem, analisar e refletir sobre diferentes situações éticas. Isso promove a autonomia e a capacidade de tomar decisões éticas por si mesmos.

A escola e a família devem trabalhar em conjunto na transmissão de valores, reforçando a importância desses princípios tanto em casa quanto na escola.

A escola é um componente vital na formação de cidadãos éticos e responsáveis. Ao integrar a educação em valores humanos de forma consistente e abrangente em seu ambiente, ela contribui para a construção de uma sociedade mais justa, compassiva e resiliente, preparando os alunos para enfrentar os desafios do mundo com integridade e empatia.

O PAPEL DO EDUCADOR NA TRANSMISSÃO DE VALORES HUMANOS: MODELANDO O FUTURO

Educadores desempenham um papel fundamental na formação dos indivíduos não apenas como estudantes, mas também como seres humanos éticos e morais. A transmissão de valores humanos é uma responsabilidade central de qualquer educador, e esse papel vai muito além da simples transmissão de conhecimento. A seguir, destacaremos como os educadores podem efetivamente contribuir para a formação de cidadãos com valores sólidos:

Os educadores são modelos vivos de comportamento para seus alunos. Eles devem demonstrar os valores que desejam instilar, agindo de maneira consistente com esses valores em sua própria conduta. A coerência entre palavras e ações é essencial para inspirar confiança e respeito.

Educadores têm o poder de criar um ambiente de sala de aula onde os valores humanos, como respeito, empatia e colaboração, são valorizados. Um ambiente positivo e inclusivo encoraja os alunos a internalizarem esses valores.

Incorporar discussões sobre questões éticas e morais no currículo proporciona aos alunos a oportunidade de pensar criticamente sobre esses temas. Educadores podem guiar essas discussões, incentivando o pensamento reflexivo e o debate respeitoso.

A narrativa é uma poderosa ferramenta para ilustrar valores. Educadores podem incorporar histórias e exemplos que destacam a importância da empatia, responsabilidade e solidariedade, tornando os valores mais tangíveis e acessíveis para os alunos.

Promover a compreensão das perspectivas dos outros e o respeito à diversidade é um aspecto fundamental da educação em valores. Educadores podem criar atividades que incentivem os alunos a desenvolverem empatia e tolerância.

A aplicação prática dos valores em projetos de serviço comunitário, debates ou atividades sociais oferece aos alunos oportunidades concretas de vivenciar e fortalecer esses valores.

O relacionamento entre educador e aluno desempenha um papel importante na transmissão de valores. Quando os alunos sentem que seus educadores se preocupam com seu bem-estar e crescimento pessoal, estão mais dispostos a internalizar os valores promovidos.

Educadores podem incorporar o ensino de habilidades socioemocionais, como comunicação eficaz, resolução de conflitos e autogestão emocional, para capacitar os alunos a aplicarem valores em suas interações diárias.

Educadores podem desafiar os alunos a questionar e analisar questões éticas, incentivando-os a tomar decisões informadas e éticas.

Manter um canal aberto de comunicação com os pais é fundamental. Educadores e pais podem trabalhar juntos para reforçar consistentemente os valores em casa e na escola.

Os educadores desempenham um papel essencial na formação de cidadãos responsáveis e éticos. Ao incorporar valores humanos em seu ensino, modelar um comportamento ético e criar um

ambiente de aprendizado que valorize esses princípios, eles contribuem significativamente para o desenvolvimento integral dos alunos e para a construção de uma sociedade mais justa e compassiva. É por meio do comprometimento e dedicação dos educadores que os valores humanos se tornam uma parte intrínseca do tecido social.

A IMPORTÂNCIA DA TRANSMISSÃO DE VALORES HUMANOS NO AMBIENTE ESCOLAR: SEMEANDO O FUTURO

O ambiente escolar é um dos espaços mais influentes na vida dos jovens. Além de fornecer conhecimento acadêmico, a escola desempenha um papel fundamental na formação do caráter e da ética dos alunos. A transmissão de valores humanos nesse contexto é essencial por diversas razões:

A educação vai além do aspecto intelectual. Ela engloba a formação integral dos alunos, incluindo o desenvolvimento de competências sociais, emocionais e éticas. A transmissão de valores humanos no ambiente escolar contribui para essa formação integral.

Os valores humanos são a base da convivência pacífica e respeitosa em uma sociedade. Ao internalizar valores como respeito, empatia e cooperação, os alunos estarão mais bem preparados para contribuir positivamente em suas comunidades.

A escola é o espaço onde os jovens têm a oportunidade de aprender sobre seus direitos e responsabilidades como cidadãos. A transmissão de valores humanos fortalece o senso de cidadania ativa, incentivando a participação responsável na comunidade.

A promoção de valores como respeito e tolerância no ambiente escolar contribui para a criação de um ambiente seguro e acolhedor, reduzindo casos de bullying e violência.

A transmissão de valores humanos incentiva os alunos a pensarem criticamente sobre questões éticas e a tomar decisões fundamentadas em princípios sólidos. Isso os capacita a enfrentar dilemas morais com integridade.

A escola é um ambiente onde a diversidade é uma realidade. Transmitir valores humanos significa celebrar essa diversidade e promover a inclusão de todos os alunos, independentemente de suas origens ou características.

Ao participar de atividades que envolvem o auxílio a outras pessoas, os alunos aprendem sobre o valor da solidariedade e do serviço à comunidade, cultivando um senso de responsabilidade social.

Entre as diferentes ambiências humanas, a escola tem historicamente, se tornado a instituição escolhida pelo Estado e pela família, como o melhor lugar para o ensino-aprendizagem dos valores, de modo a cumprir, em se tratando de educação para a vida em sociedade, a finalidade do pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o mundo do trabalho." (MARTINS, 2009, p.47)

Em um mundo cada vez mais interconectado e diversificado, a capacidade de compreender e respeitar diferentes perspectivas e valores torna-se essencial. A escola é um ambiente propício para o desenvolvimento dessa habilidade.

Alunos que internalizam valores como responsabilidade e respeito são mais propensos a manter um comportamento positivo e respeitoso no ambiente escolar, o que contribui para um clima de aprendizado mais eficaz.

A transmissão de valores humanos na escola é um passo fundamental na construção de uma sociedade mais justa e equitativa, onde todos têm a oportunidade de prosperar e contribuir para o bem comum.

A transmissão de valores humanos no ambiente escolar não é apenas desejável, mas imperativa. É por meio dessa educação integral que os jovens se tornam cidadãos éticos, responsáveis e comprometidos com o bem-estar da sociedade como um todo. Portanto, é uma missão compartilhada entre educadores, famílias e comunidade, visando a formação de indivíduos capazes de construir um futuro mais compassivo e inclusivo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Cultivar valores humanos na educação é essencial para criar uma sociedade mais forte e justa. Ensinar princípios como respeito, empatia, responsabilidade e solidariedade aos jovens é fundamental. Esses valores ajudam a orientar o comportamento e as interações das pessoas na comunidade.

A educação vai além de apenas passar conhecimento; também é sobre formar pessoas completas. Os valores humanos são importantes para preparar os alunos para os desafios de um mundo em mudança.

Incentivar o pensamento ético, mostrar bons exemplos e manter um ambiente acolhedor ajuda os jovens a se tornarem cidadãos ativos e responsáveis. Isso também ajuda a reduzir comportamentos negativos, como bullying e intolerância.

Investir em valores humanos na educação é investir no futuro. Formamos não apenas pessoas bem-educadas, mas cidadãos engajados e empáticos, que contribuem para uma sociedade mais justa e coesa.

Em resumo, promover valores humanos na educação é fundamental para enfrentar os desafios com coragem e cooperação. Educadores, famílias e comunidades devem trabalhar juntos para construir um mundo mais compreensivo para as próximas gerações.

. Essa abordagem não só melhora o ambiente escolar, mas também reforça a importância de valores positivos em todas as esferas da vida dos jovens. Quando a educação enfatiza a importância desses valores, ajuda a formar indivíduos que não apenas se destacam academicamente, mas também se tornam membros proativos e respeitosos da sociedade.

É importante que todos os envolvidos no processo educacional – desde professores e gestores até pais e responsáveis – compartilhem esse compromisso. A colaboração entre escola e família é fundamental para que os valores sejam reforçados e aplicados de maneira consistente.

Além disso, a integração de valores humanos no currículo pode se refletir em atividades diárias, como trabalho em grupo, projetos de serviço comunitário e discussões sobre ética. Essas práticas ajudam os alunos a vivenciarem e aplicar os princípios que estão aprendendo, tornando-os parte integrante de sua formação.

O impacto positivo desse enfoque vai além da escola, influenciando a forma como os jovens interagem com o mundo. Eles se tornam mais conscientes e respeitosos, e aprendem a lidar com desafios de forma construtiva. Com isso, contribuem para uma sociedade mais harmoniosa e colaborativa.

Portanto, ao investir na educação com foco em valores humanos, estamos criando uma base sólida para um futuro mais equilibrado e empático. O trabalho conjunto de todos os envolvidos nesse processo é crucial para que os jovens se desenvolvam plenamente e façam a diferença em suas comunidades.

REFERÊNCIAS

ARMÍ, Heber Toth. Sem amor a vida perde todo valor. 2011. Disponível em: portalbiblico.blogspot.com. Acesso em 02 out 2024.

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília, 1997. Disponível em: mec.gov.br Acesso em: 12 out 2024.

SANTOS, Westerley. Axiologia ou teoria dos valores. Disponível em: www.filosofiapopular.com. 2012. Acesso em 06 out. 2024.

MARTINELLI, Marilu. Aulas de transformação: o programa de educação em valores humanos. São Paulo: Peirópolis, 2003. MARTINS, Vicente. A prática de valores na escola. 2009. Disponível em: www.educacaoonline.pro.br. Acesso em 05 out. 2024.

O PROCESSO DE INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

THE PROCESS OF INCLUSION IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION



MONALIZA SAMIRA MATIAS DE ALMEIDA DELEGA

Graduação em pedagogia pela Faculdade Anhanguera Educacional, em 2012; Especialista em História e Arte pela Faculdade Campos Salles, em 2018; Pós-graduada em Educação infantil e Educação Inclusiva pela faculdade Campos Salles, em 2022. Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I na EMEI CARMEM VANESKA PLIOPAS MENCARELLI.

RESUMO

A educação para todos baseia-se na equidade de chances e na valorização das singularidades humanas, levando em conta a multiplicidade social, cultural, cognitiva, física e sensorial dos indivíduos. A presença de estudantes com incapacidades nas escolas convencionais é compulsória e tem suscitado debates intensos, uma vez que a mera aceitação de alunos com deficiências não assegura a efetiva integração. O embasamento teórico do estudo pautou-se em uma revisão bibliográfica, que incluiu a consulta a documentos oficiais e artigos acadêmicos que abordam a temática da educação inclusiva. Os principais resultados identificados evidenciaram que cada criança tem o direito de frequentar a escola e aprender. Portanto, é crucial implementar adaptações curriculares sempre que necessário, a fim de promover a participação e o desenvolvimento acadêmico. Em outras palavras, diante da diversidade humana, torna-se imperativo diversificar e individualizar as práticas educativas, adotando estratégias de ensino variadas e adequadas para grupos heterogêneos, promovendo desafios diferenciados e oferecendo apoio personalizado conforme a necessidade, visando garantir a equidade de oportunidades no processo de aprendizagem.

Palavras-chave: Direitos assegurados; Educação para todos; Integração.

ABSTRACT

Education for all is based on equal opportunities and valuing human singularities, taking into account the social, cultural, cognitive, physical and sensory multiplicity of individuals. The presence of students with disabilities in conventional schools is compulsory and has sparked intense debate, since the mere acceptance of students with disabilities does not ensure effective integration. The theoretical basis of the study was based on a bibliographical review, which included consulting official documents and academic articles on the subject of inclusive education. The main results identified show that every child has the right to attend school and learn. Therefore, it is crucial to implement curricular adaptations whenever necessary in order to promote participation and academic development. In other words, in the face of human diversity, it becomes imperative to diversify and individualize educational practices, adopting varied and appropriate teaching strategies for heterogeneous groups, promoting differentiated challenges and offering personalized support according to need, in order to guarantee equal opportunities in the learning process.

Keywords: Guaranteed rights; Education for all; Integration.

INTRODUÇÃO

O estudo aborda a temática da inclusão educacional na fase inicial da educação infantil, destacando desafios significativos. Atualmente, a inclusão representa uma batalha incessante das pessoas com deficiência e seus familiares em busca de direitos na sociedade, e essa luta se reflete também no ambiente escolar. A inclusão deve ser vista como uma transformação cultural nas escolas, reconhecendo a singularidade de cada indivíduo, uma vez que todos aprendem de maneiras distintas e apresentam necessidades educacionais diversas.

Uma questão crítica que surge é que, apesar dos numerosos estudos e questionamentos sobre a inclusão de alunos com necessidades especiais em escolas regulares e do aumento da presença desses alunos nesses ambientes, ainda persistem obstáculos que impedem o acesso de todas as crianças com demandas educacionais específicas às escolas.

Nesse contexto, o propósito deste projeto de pesquisa foi avaliar se os direitos dos alunos com necessidades específicas estão sendo efetivamente garantidos, de modo a garantir que todas as crianças tenham acesso a esses direitos. Os objetivos específicos incluíram contextualizar e revisar os marcos históricos da educação inclusiva no Brasil, apresentar a integração da inclusão nos contextos educacionais, descrever o público-alvo e suas particularidades, e demonstrar as práticas de acolhimento para a inclusão nos primeiros anos de ensino.

Quando se trata de educação no ambiente escolar, o foco é criar oportunidades de participação e aprendizagem para todos os alunos. Portanto, as práticas pedagógicas e o projeto educacional precisam ser reavaliados. Com uma abordagem sensível, os professores podem iniciar o trabalho em prol da inclusão escolar.

Uma escola deve estar preparada para atender às necessidades individuais de cada aluno, levando em consideração a capacidade dos estudantes na sala de aula, a infraestrutura, os materiais didáticos e as equipes necessárias para atender a diversas deficiências, além de investir na capacitação contínua dos docentes para que saibam como lidar com os alunos, realizar adaptações curriculares, disponibilizar os materiais adequados e alcançar os objetivos de aprendizagem estabelecidos.

A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL

A prestação de serviços educacionais para pessoas com deficiência passou por transformações significativas ao longo dos anos no Brasil. Após um longo período de exclusão e negligência, a atenção a esse tema começou a se solidificar no século XIX.

Em 1854, foi fundado o Instituto dos Meninos Cegos, atualmente conhecido como Instituto Benjamin Constant, seguido três anos depois pelo Instituto dos Surdos-Mudos, hoje denominado Instituto Nacional de Educação de Surdos, ambos localizados na cidade do Rio de Janeiro.

No século XX, durante a fase de segregação, iniciou-se o processo de inserção de pessoas com deficiência em instituições educacionais, embora tenham ocorrido movimentos de pais na década de 1950 e 1960 que enfrentaram dificuldades para matricular seus filhos nas escolas.

Na década de 1970, houve uma maior integração e mudanças, com alunos com deficiência sendo admitidos nas escolas, desde que se adequassem a elas.

No entanto, foi na década de 1980 que ocorreram mudanças significativas, com o reconhecimento da importância de respeitar as diferenças, pois "a escola é um direito de todos e um dever do Estado", com a Declaração de Salamanca sendo uma defensora dessa ideia.

Nos anos 50 e 60, muitos pais enfrentaram frustrações ao tentar matricular seus filhos com deficiência nas escolas. Na década de 70, as mudanças começaram a ocorrer, embora os desafios persistissem, uma vez que os alunos com deficiência eram os que precisavam se adaptar à escola e não o contrário, com a escola providenciando condições adequadas para todos os estudantes.

Posteriormente, na década de 80, a Declaração de Salamanca emergiu como uma defensora dos princípios, políticas e práticas em educação especial. A Constituição Federal de 1988, em seu Artigo 205, estipula que todos os indivíduos têm direito à educação, sendo responsabilidade do Estado garantir esses direitos. A partir desses marcos legais, a sociedade passou a reconhecer e respeitar as diferenças.

No entanto, o perfil dos alunos nas escolas regulares era predominantemente voltado para deficiências visuais e auditivas, deixando de lado limitações físicas e, sobretudo, intelectuais. Somente a partir de meados do século XX é que houve uma articulação mais efetiva de uma política de Educação Especial, marcando assim uma mudança nesse cenário. (SILVA et al, 2014, p. 3).

A progressiva importância assumida por entidades ligadas à educação especial tem sido notável.

Essa ascensão de influência se deu não apenas pela organização em nível nacional, exemplificada pelas Federações Nacionais das Sociedades Pestalozzi e das APAEs, que passaram a exercer impacto significativo nas políticas de educação especial, mas também pela qualificação técnica das equipes de algumas instituições assistenciais de destaque, como as Sociedades Pestalozzi de Minas Gerais e de São Paulo, bem como as APAEs do Rio de Janeiro e de São Paulo, e das empresas que oferecem serviços de alta qualidade. Em contraste, as escolas públicas enfrentam desafios consideráveis devido à precariedade das condições de trabalho, enquanto essas entidades estabelecem padrões de excelência no que diz respeito à educação de pessoas com necessidades especiais (BUENO, 1997, p. 159-182).

O autor destaca o impacto positivo que a criação de instituições de ensino de educação especial teve no contexto da inclusão social.

As Federações Nacionais das Sociedades Pestalozzi e as APAEs desempenharam papéis cruciais no desenvolvimento de políticas públicas voltadas para a educação especial e na capacitação dos profissionais que atuavam nessas instituições e empresas prestadoras de serviços de alta qualidade. Os esforços dessas entidades passaram a servir como referência para a educação excepcional. A APAE Rio estabeleceu relações com entidades nacionais e internacionais, públicas e privadas, desempenhando um papel-chave na organização das práticas voltadas para o atendimento às pessoas com deficiência. (SILVA, 1995, p. 43-44).

No Brasil, em 1969, já existiam mais de 800 escolas especializadas na educação de pessoas com necessidades especiais, com foco nas deficiências intelectuais. Na década de 1980, a educação especial começou a adotar um caráter mais inclusivo, com o primeiro passo nessa direção sendo dado em 1988, com o Artigo 208, Inciso III da Constituição Brasileira, que preconizava o atendimento preferencial nas escolas regulares para indivíduos com deficiência.

AS CRIANÇAS E A EDUCAÇÃO INCLUSIVA

O ensino e os cuidados na infância são considerados fundamentais para o desenvolvimento global da criança, colocando desafios para os sistemas educacionais na elaboração de projetos pedagógicos que promovam a inclusão de todas as crianças.

A inclusão, tanto social quanto escolar, significa acolher todas as crianças, independentemente de sua situação. No ambiente escolar, a inclusão deve ser personalizada de acordo com as necessidades de cada aluno.

Segundo Claudia Chebabi, gerente do Departamento de Educação da Fundação FEAC, a educação infantil se destaca das outras etapas da educação básica pela necessidade de as crianças vivenciarem práticas pedagógicas lúdicas, centradas no brincar. É crucial que as crianças sejam o foco central do aprendizado, desempenhando um papel ativo, conforme garantido pela BNCC nos direitos de aprendizagem e desenvolvimento (Chebabi, 7 de agosto de 2017, citado por FEAC, 2017).

A premissa é que todas as crianças, incluindo aquelas com necessidades especiais, tenham igualdade de oportunidades de aprendizado social e educacional em comparação com seus colegas. A escola tem a responsabilidade de sensibilizar toda a comunidade para acolher os alunos inclusivos com companheirismo, tolerância e compreensão, reconhecendo que a educação inclusiva é um direito que todos devem apoiar e respeitar.

A escola, como um espaço público, deve estar aberta e pronta para receber todos os alunos. A educação infantil marca o início da jornada acadêmica e representa a primeira exposição das crianças a um ambiente cheio de aprendizado e descobertas. A inclusão nesse estágio é crucial, pois é um período crítico em que as crianças começam a interagir socialmente, muitas vezes longe de suas famílias. Comprometer-se com a inclusão na educação infantil é fundamental para que as crianças se adaptem ao ambiente escolar e continuem aprendendo na escola primária sem dificuldades significativas.

Em um contexto de inclusão e igualdade de acesso à educação, é essencial examinar a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para compreender os seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento na educação infantil, aos quais todas as crianças (com ou sem deficiência) têm direito. Esses seis direitos incluem conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se, sendo importante destacar cada um deles para garantir uma educação inclusiva e eficaz para todas as crianças.

Os direitos de aprendizagem e desenvolvimento na educação infantil, conforme estabelecidos pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do Brasil de 2018, garantem que todas as crianças, incluindo aquelas com necessidades especiais, tenham a oportunidade de vivenciar experiências enriquecedoras em diversos aspectos. Aqui estão os princípios destacados:

1. **Conviver:**
 - Todos os alunos têm o direito de conviver com outras crianças e adultos, em grupos variados, utilizando diferentes formas de comunicação. Isso amplia o conhecimento de si e do outro, promovendo o respeito pelas diferentes culturas e pelas diversidades entre as pessoas.
2. **Brincar:**
 - É essencial que todas as crianças, incluindo aquelas com necessidades especiais, tenham a oportunidade de brincar diariamente de diferentes maneiras, em diversos espaços e tempos, com diferentes parceiros. Isso contribui para o desenvolvimento motor, cognitivo, cultural, social, sensorial, emocional, expressivo e relacional.
3. **Participar:**
 - O aluno com necessidades especiais tem o direito de participar ativamente no planejamento e na realização de atividades escolares e cotidianas. Isso inclui a escolha de brincadeiras, materiais, ambientes, promovendo o desenvolvimento de diferentes habilidades linguísticas e de conhecimento, permitindo que o aluno tome decisões e se posicione.
4. **Explorar:**
 - Todos os alunos têm o direito de explorar movimentos, gestos, sons, formas, texturas, cores, palavras, emoções, transformações, relacionamentos, histórias, objetos e elementos da

natureza. Isso ocorre na escola e fora dela, ampliando seu conhecimento sobre diversas modalidades culturais, como artes, escrita, ciência e tecnologia.

5. **Expressar:**

- Como sujeitos dialógicos, criativos e sensíveis, os alunos têm o direito de expressar suas necessidades, emoções, sentimentos, dúvidas, hipóteses, descobertas, opiniões e questionamentos por meio de diferentes linguagens. Isso permite que cada aluno se expresse de forma autêntica e significativa, promovendo a descoberta pessoal e o desenvolvimento emocional. (BRASIL, 2018, p.40).

Esses direitos asseguram que todos os alunos, incluindo aqueles com necessidades especiais, tenham acesso a uma educação inclusiva e de qualidade, que respeite suas individualidades e promova um ambiente de aprendizado enriquecedor e acolhedor.

A EDUCAÇÃO ESPECIAL

Destaca-se que é importante que a Educação Especial se adapte à realidade das escolas comuns, garantindo a inclusão de forma autônoma, atendendo às necessidades específicas de cada criança. Meletti (2007) ressalta a necessidade de evitar a institucionalização de pessoas com deficiência, que cria modos de vida restritos e limitados, afetando tanto os indivíduos quanto os profissionais envolvidos.

No passado, a Educação Especial centrava-se na integração escolar com base nas características das crianças excepcionais, o que muitas vezes resultava em exclusão.

A interação com pares e a valorização da diversidade são essenciais para o desenvolvimento social das crianças. A Educação Infantil deve garantir o acesso a processos de aprendizagem de diferentes linguagens, respeitando a liberdade, a dignidade, a brincadeira, a convivência e a interação com outras crianças.

As experiências na Educação Infantil são fundamentais para o desenvolvimento das crianças, envolvendo interações e brincadeiras que contribuem para a formação da identidade. É crucial adaptar brinquedos e jogos para torná-los acessíveis e prazerosos para crianças com necessidades educacionais, promovendo avanços cognitivos e garantindo inclusão efetiva.

O tema da inclusão de crianças com deficiência ou necessidades especiais na Educação Infantil, seja em creches, pré-escolas ou instituições similares, é descrito por Veiga (2008) como polêmico. Profissionais que lidam com essas crianças muitas vezes se sentem perdidos e angustiados, devido à dificuldade na interação com elas e aos preconceitos gerados pela falta de informação sobre deficiências e suas consequências no desenvolvimento e aprendizagem.

Tanto os pais quanto os professores, e todos os funcionários das instituições, devem se engajar em um processo contínuo de reflexão sobre a inclusão e seus participantes. O trabalho com crianças com deficiência e necessidades especiais na Educação Infantil requer que os profissionais enfrentem diversos desafios, desde a mudança de concepção e postura em relação a esses alunos até a capacitação necessária para trabalhar com eles.

Em uma instituição que adota uma proposta inclusiva, a Educação Infantil deve respeitar o princípio da Educação para Todos, educando todas as crianças sem distinção, garantindo uma educação de qualidade que atenda às suas necessidades e especificidades. Isso implica em modificações na estrutura organizacional e na proposta pedagógica da instituição, além de investimentos em recursos humanos para eliminar preconceitos e barreiras, conscientizar pais, alunos e professores, e promover a formação contínua dos profissionais da educação.

Para garantir uma educação de qualidade para todos, com materiais adequados, capacitação de professores e adaptações arquitetônicas, é essencial o financiamento adequado. Portanto: “é crucial que as questões relacionadas a deficientes e pessoas com necessidades especiais sejam tratadas como prioridade pelos governantes, e que ações inclusivas estejam integradas em seus planos de governo”. (VEIGA. 2008, p. 166).

A inclusão de pessoas com deficiência é um processo social que busca apoiar aqueles que antes eram marginalizados. A educação inclusiva tem como objetivo construir uma sociedade para todos, baseando-se na aceitação das diferenças individuais, valorização de cada pessoa, convivência na diversidade humana e aprendizagem por meio da cooperação. A Declaração de Salamanca de 1994, da qual o Brasil participou, destaca a importância da educação inclusiva e a solidariedade entre crianças com necessidades educacionais especiais e seus colegas.

A Constituição Federal de 1988 estabelece a educação como um direito de todos e um dever do Estado, com princípios de igualdade de condições para o acesso e permanência na escola. O artigo 208 destaca o atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino.

A legislação brasileira é reconhecida como avançada no respeito aos direitos sociais e educacionais das pessoas com deficiência, garantindo sua participação igualitária na sociedade.

É fundamental que as políticas públicas priorizem a capacitação e formação contínua dos professores, a fim de garantir o desenvolvimento adequado dos alunos com deficiência no processo de ensino-aprendizagem e promover a inclusão efetiva na educação básica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A efetivação do processo de inclusão nas escolas é crucial para cumprir as leis e eliminar vestígios de uma sociedade que historicamente marginalizou e discriminou pessoas com deficiência.

A inclusão escolar visa matricular todos os alunos com deficiência na escola regular, preferencialmente na sala de aula comum, incluindo aqueles provenientes da Educação Especial. A escola deve ser um espaço educacional acessível a todos, promovendo a integração e evitando segregações e exclusões.

Incluir vai além da presença física; significa reconhecer que as pessoas aprendem de maneiras diversas e em ritmos distintos. A diversidade enriquece o processo educacional, respeitando e valorizando as diferenças individuais.

Na Educação Infantil inclusiva, o foco está na aceitação das diferenças individuais, na valorização de cada criança e na promoção de um ambiente que respeite e celebre a diversidade. Isso significa ir além da simples presença física de crianças com necessidades especiais ou deficiências, e garantir que todas as crianças tenham a oportunidade de participar ativamente das atividades educacionais, interagir com seus colegas e desenvolver todo o seu potencial.

A inclusão na Educação Infantil envolve a adoção de práticas pedagógicas inclusivas que atendam às necessidades específicas de cada criança, promovendo a participação de todos os alunos, independentemente de suas habilidades ou limitações. Isso pode incluir a adaptação de atividades, o uso de recursos educacionais diferenciados, o apoio de profissionais especializados e a promoção de um ambiente acolhedor e respeitoso.

Ao priorizar a inclusão na Educação Infantil, as escolas não apenas cumprem com seu papel de garantir o direito à educação de todas as crianças, mas também contribuem para a construção de uma sociedade mais justa, igualitária e inclusiva. A Educação Infantil inclusiva não apenas beneficia as crianças diretamente envolvidas, mas também promove uma cultura de respeito, empatia e valorização da diversidade que se estende para além dos muros da escola, influenciando positivamente a sociedade como um todo.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf>.

Acesso 03 jan.2025.

BUENO, José Geraldo Silveira. **A produção social da identidade do anormal**. In: Freitas, M. C. (org.) **História social da infância no Brasil**. São Paulo: Cortez Editora, 1997. p. 159-182.

MELETTI, S. M. **Diversidade e inclusão**. Aula do Curso II do PDE. Londrina: UEL, set. 2007, p. 27-28.

UNESCO. DECLARAÇÃO DE SALAMANCA: **Sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais**. Salamanca- Espanha. 1994. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso 03 jan. 2025.

SILVA, Adriana G. **O movimento apaeano no Brasil: um estudo documental (1954-1994)**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1995.

SILVA, M. K.; FÉLIX, E. M. L.; GOMES, M. A. G. **A inclusão de alunos com deficiência no ensino fundamental: a experiência da escola municipal em tempo integral professor benildo barbosa medeiros**. In: VII COLÓQUIO INTERNACIONAL “EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE”. 2014, Aracaju. Anais eletrônicos...Aracaju: UFS, 2014. Disponível em: <<http://educonse.com.br/viiicoloquio/>>. Acesso 08 jan.2025.

VEIGA, Márcia Moreira. **A inclusão de crianças deficientes na Educação Infantil**. Paidéia, Jan./Jul. 2008, ano V, n.4, p.169-193.

O USO DE PARQUES ADAPTADOS PARA CRIANÇAS

THE USE OF PARKS ADAPTED FOR CHILDREN



NILCE TELINI DE MELO

Graduação em Pedagogia pela Universidade Camilo Castelo Branco –1998; Pós-graduada em Neuropsicopedagogia pela Universidade Chanel–2023; Professora de Educação Infantil no CEI Inconfidentes.

RESUMO

As Unidades de Educação Infantil são compreendidas como ambientes acolhedores que fazem parte da primeira infância. A aprendizagem ocorre por meio do brincar, os educadores organizam os espaços para as experiências das crianças. O parque é muito importante na Educação Infantil, por se tratar de um ambiente ao ar livre que promove a sensação de liberdade. Os variados brinquedos do parque, de grande porte e outros inseridos pelos professores, colaboram para o desenvolvimento da coordenação motora, superação e autoconfiança, além de propiciar a socialização e autonomia. Dessa maneira mediante a lei nº 9394/96, que prevê a educação como dever do Estado e da família. Os familiares e os profissionais da educação devem cobrar do Estado os recursos e adaptações necessárias para a educação inclusiva. O Objetivo Geral do trabalho é evidenciar como o parque escolar influencia na aprendizagem e desenvolvimento integral da criança na Educação Infantil. O Objetivo Específico é ampliar a reflexão sobre como o parque pode ser inclusivo para todas as crianças, especificamente, para as crianças com deficiência. A Metodologia se dá pela pesquisa bibliográfica e contou com o depoimento da professora especialista na Educação Infantil e Educação Inclusiva.

Palavras-chave: Educação Infantil; Inclusão; Parque.

ABSTRACT

Early Childhood Education Units are understood as welcoming environments that are part of early childhood. Learning takes place through playing, educators organize the spaces for children's experiences. The park is very important in Kindergarten, as it is an outdoor environment that promotes a sense of freedom. The park's varied toys, large and others inserted by the teachers, contribute to the development of motor coordination, overcoming difficulties and self-confidence, in addition to

promoting socialization and autonomy. Thus, through Law No. 9394/96, which provides for education as a duty of the State and the family. Family members and education professionals must demand from the State the resources and adaptations necessary for inclusive education. The General Objective of the work is to show how the school park influences the learning and integral development of children in Early Childhood Education. The Specific Objective is to broaden the reflection on how the park can be inclusive for all children, specifically for children with disabilities. The Methodology is based on bibliographical research and counted on the testimony of a teacher specialized in Early Childhood Education and Inclusive Education.

Keywords: Early Childhood Education, Inclusion, Park.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho foi desencadeado pelas observações vivenciadas no cotidiano das escolas e foram feitas consultas em livros e artigos sobre a influência do parque e sua contribuição para a Educação Infantil. Realizamos uma Pesquisa Bibliográfica e um diálogo com a Professora Elisângela Ferreira Costa Americano, professora de Educação Infantil e do Ensino Fundamental I, tendo sido componente do CEFAl – DRE, em anos anteriores.

O parque é muito importante para desenvolvimento integral da criança. É observado que os momentos no parque são de descontração, alegria e negociação, fatores que colaboram para o aprendizado. Por meio das brincadeiras no parque, as crianças são estimuladas a uma aprendizagem lúdica e significativa. Dificilmente as escolas de Educação Infantil possuem parques inclusivos.

Com isso notamos as frustrações e tristezas que as crianças com deficiência são submetidas.

Esse trabalho tem como objetivo, ressaltar a importância do parque inclusivo, do lúdico e das brincadeiras na Educação Infantil, e como a aprendizagem ocorre através das brincadeiras, e como o lúdico intensifica os momentos do aprendizado. O parque precisa ser inclusivo para que todas as crianças possam brincar aprender e se socializarem. O parque deve adequar-se a todos.

Os professores da Educação Infantil, muitas vezes sofrem pela falta de recursos fundamentais para a inclusão, as crianças necessitam de lugares adaptados, com infraestrutura correta para vivenciar momentos de lazer, estes lugares podem ser criados de acordo com o que o Ministério da Saúde solicita em caso de Crianças que se constituem em Público-alvo da Educação Especial.

O TRABALHO NO PARQUE INCLUSIVO

Constantemente os projetos, os jogos e os brinquedos devem ser adequadamente adaptados para que todos possam participar. Entretanto as brincadeiras no parque carecem de maior atenção,

pois as adaptações dos brinquedos do parque precisam de maiores elaborações que talvez estejam fora do alcance dos educadores, por isso este trabalho de pesquisa é propositivo.

Sendo assim, os educadores podem criar espaços que atendam melhor todas as necessidades, com brinquedos e objetos adaptados. Por que para todos e não para pessoas deficientes? Pois para acabar com o preconceito é preciso que as pessoas convivam. Entretanto, tudo que é novo ou diferente tende a ser rejeitado, então a partir do momento em que as crianças passam a conviver elas começam a perceber semelhanças e não as diferenças. E por esse motivo a iniciativa de um projeto com mobílias e materiais ao alcance de crianças com deficiência é tão importante.

Para proporcionar momentos de lazer para as crianças Público - Alvo da Educação Especial, são necessários jardins sensoriais que apesar de serem inclusivos são focados na experiência dos sentidos: olfato, tato, visão, audição e paladar. Também podemos oferecer um espaço de recreação infantil, com brinquedos adaptados e que esta adaptação esteja ao alcance da criança e de acordo com sua necessidade. Os brinquedos devem atender aos interesses da criança e reforçar a ideia de ela assumir alguns desafios, com segurança. A criança precisa de desafios para sentir-se estimulada.

Na medida em que a criança cresce, deve ser exposta às novas experiências, brinquedos e brincadeiras naturais da idade. O que vale é que a criança se sinta valorizada pela sua conquista, principalmente, as crianças com deficiência.

No parque, as crianças em geral e as crianças com deficiência devem ter acesso aos brinquedos do parque, outros brinquedos inseridos pelos professores nos espaços (como nos tanques de areia e outros cantos) para que todas as crianças vivam plenamente a sua infância e vivenciem a atividade essencial da infância: o brincar.

POSSIBILIDADES DE TRABALHO INCLUSIVO NO PARQUE, NA EDUCAÇÃO INFANTIL

É notório que nas escolas de Educação Infantil, a hora do parque é um dos momentos mais aguardados pelas crianças. O parquinho proporciona momentos de descontração, liberdade e prazer, contribuindo para a aprendizagem e socialização das crianças.

Observa-se que na educação infantil as crianças aprendem brincando, e cada brinquedo do parque favorece a aprendizagem. Concordando com a pesquisa de Salla (2011) sobre o educador Henry Wallon, as interações com o meio estimulam a aprendizagem e a afetividade. Wallon mostra que a afetividade é expressa de três maneiras: por meio da emoção, do sentimento e da paixão. Essas manifestações surgem durante toda a vida do indivíduo, mas, assim como o pensamento infantil, apresentam uma evolução, que caminha do sincrético para o diferencial.

De acordo com Elisângela (2020), em seus atendimentos educacionais especializados, no momento do parque, ela tirava fotos, para no dia seguinte mostrar essas fotos para as crianças, pois, segundo esta professora, é bem significativo este momento. E cita que falar para a criança o que vai

acontecer antes de acontecer é muito importante para que fiquem tranquilas. De acordo com Elizangela(2020), não é importante ter LIBRAS apenas em sala de aula, e sim em um contexto geral, e toda a escola aprender LIBRAS, porque no momento que a criança precisar ir ao banheiro a comunicação vai acabar, uma vez que deveria haver comunicação por meio da Língua Brasileira de Sinais.

Observa-se que existem profissionais que auxiliam a criança a brincar no parque, mas essas boas atitudes não são suficientes, é necessário que a infraestrutura dos parques seja adaptada, sendo por textura, sons, cores e luzes, que favoreçam a percepção do objeto. Existem intervenções que deverão ser feitas pelas ações governamentais, porém a escola pode realizar mudanças e adaptações planejadas e possíveis.

Existem brinquedos e brincadeiras que podem ser realizadas no Parque: a música, o canto e as representações de histórias são indicados para qualquer criança, em diferentes espaços.

Vale abusar de máscaras, fantasias, bonecos e super-heróis. A escolha deve ser feita com base no desenvolvimento da criança e não apenas na sua faixa etária. É possível seguir algumas orientações que facilitam a melhor escolha. De acordo com Elizangela (2020), no parque das escolas da Prefeitura de São Paulo, são usadas as concepções que estão presentes nas escolas da cidade de Reggio Emília, pois é levado em consideração que as crianças precisam interagir nos espaços com crianças da mesma idade, de outras idades e com adultos. Ela cita que na EMEI em que leciona tem parque sonoro e brinquedos com madeira, com 4 espaços, e nesta EMEI, foi feita uma assembleia com as crianças e as crianças puderam votar em qual espaço usariam cada dia, e cada professora ficava num espaço, não com sua turma, mas com diversas crianças, para assim acontecer o convívio e a socialização.

Para Elizangela (2020), sempre existe uma possibilidade de aprendizagem em inclusão para as crianças. Elas precisam percorrer os espaços disponibilizados nos parques, desenvolvendo jogos simbólicos e podem ter um professor de referência. A criança surda, por exemplo, ela precisa ser criança, e o próprio brinquedo faz esta intermediação, o brinquedo auxilia o professor, a criança se expressa vendo outras crianças. Visto que o parque é compreendido como um ambiente de estímulos para a aprendizagem e autonomia, ele precisa ser inclusivo, para a garantia do aprendizado eficaz.

O direito de brincar da criança favorece a descoberta, estimula a curiosidade, ajuda na concentração e desenvolve os músculos das crianças. De acordo com Oliveira (2000), para Vygotsky, a brincadeira deve ser sempre entendida como uma relação imaginária e ilusória de desejos irrealizáveis. A realização destes desejos não se trata de algo pontual e específico. Trata-se do desenvolvimento das potencialidades humanas.

BRINQUEDOS E BRINCADEIRAS NA INCLUSÃO

As crianças possuem um mundo imaginário, cujo significado é estabelecido pelas brincadeiras e não pelo objeto real presente. A atividade lúdica integra os aspectos afetivos, cognitivos, motores e sociais. O lúdico e o parque inclusivo influenciam no processo de aprendizagem.

De acordo com Vygotsky (OLIVEIRA, 2000), a brincadeira traz uma grande influência para o desenvolvimento infantil, pois ela colabora com a interação social e cognitiva contribuindo também para a construção da personalidade.

Cada brinquedo do parque proporciona um estímulo para a aprendizagem. Os educadores precisam intervir nas atividades assim como as famílias e responsáveis também devem oportunizar momentos de brincadeiras. Estruturas grandes que permitem a movimentação no tempo da criança são as melhores. É preciso considerar o acesso aos recursos do brinquedo para garantir que a criança conseguirá utilizar todos os objetos de maneira integral.

Para Elizangela (2020), as crianças com deficiências conseguem chamar a professora para serem atendidas e é fundamental o professor ter considerado os desejos e interesses das crianças, não só por meio da LIBRAS, mas por um olhar atento. Com relação aos cadeirantes no parque, exigem uma acessibilidade arquitetônica do prédio e o apoio de mais pessoas da escola para a locomoção dessas crianças. E a criança cega consegue se locomover porque o professor deve primeiramente levar a ter o tato, depois percorrer o local, colocar uma determinada textura para a criança entender seus limites e onde está pisando, assim a criança vai se apropriando dos espaços. Depois de eliminar as barreiras, segundo Elizangela (2020), o parque é a melhor maneira da criança socializar-se na escola e o professor tem a responsabilidade de ampliar esta aprendizagem.

O processo de inclusão social é uma luta constante das minorias em prol da efetivação do princípio da equidade que garante a todos os cidadãos os mesmos direitos e as mesmas oportunidades, respeitando as diferenças e levando em consideração a diversidade humana e as suas especificidades.

O educador pode contribuir com o bom desenvolvimento infantil, permitindo a criança conhecer e transformar o mundo ao seu redor. Precisa estimular o convívio social, a inclusão, e considerar o desejo que a criança sente por brincar.

O lúdico e o parque inclusivo, junto com as brincadeiras inseridas de forma planejada ao ar livre, são de grande relevância para o desenvolvimento integral da criança e também para o processo de ensino e aprendizagem.

Diante do exposto, julga-se ser direito da pessoa com deficiência o livre acesso a todos os espaços assim como qualquer outro cidadão, organizando e oferecendo momentos de total relevância para o desenvolvimento social, intelectual e motor das crianças, colaborando para uma socialização adequada, por meio de atividades em grupos. Quando a escola adequadamente inclui os alunos com deficiências, estimula aos demais alunos o conhecimento por direitos e deveres, essas crianças poderão transformar a sociedade em uma sociedade mais empática, que reconhece a necessidade alheia, buscando melhorias para sua vida e a vida dos outros.

A escola é o lugar privilegiado para a construção e o exercício da parceria e companheirismo oportunizados pelo conhecimento, a aprendizagem ocorre através do meio em que a criança é inserida, sendo assim as escolas de Educação Infantil devem propiciar o aprendizado por meio das brincadeiras e do parque.

De acordo com Rau (2011) é muito importante propiciar às crianças situações de jogos, brincadeiras e brinquedos no parque, para que as crianças se apropriem de maneira lúdica da aprendizagem. Compreendemos que é na Educação Infantil que a criança recebe estímulos para se desenvolverem em diferentes aspectos, como: afetivo, motor, cognitivo, entre outros. Nesta perspectiva podemos destacar a importância da Educação Infantil, como umas das etapas mais importantes para possibilitar que a criança viva plenamente a sua infância.

LÚDICO E POSSIBILIDADES

Para Duprat (2015), às múltiplas possibilidades do autoconhecimento possibilitadas pelas brincadeiras contribuem para tornar a criança mais segura, autoconfiante, consciente de seu potencial e de suas limitações. Também se conclui que o lúdico, o parque e as brincadeiras não são apenas um passatempo, mas uma atividade que possibilita e facilita a aprendizagem, que muito mais que importante, brincar é essencial na vida das crianças.

A ludicidade dentro do parque caracteriza-se por sua organização e pela utilização de brinquedos e brincadeiras, com atividades que podem ser tanto coletivas quanto individuais, nas quais a existência de regras não limita a ação lúdica, a criança pode modificá-las, quando desejar, incluir novos membros, retirar e modificar as próprias regras, ou seja, existe liberdade por parte da criança agir sobre ela. Para ajudar a criança com deficiência a brincar, é necessário construir estratégias que atenuem as barreiras arquitetônicas, atitudinais, comunicacionais que possam estar dificultando o seu livre acesso ao ambiente de lazer.

Para Rau (2011), deve-se considerar as características específicas que contribuem para a educação das crianças. As diferentes abordagens pedagógicas baseadas no brincar bem como os estudos de psicologia infantil direcionados ao lúdico e o parque permitiram a construção da criança como um ser brincante e as brincadeiras deveriam ser utilizadas como atividades essenciais e significativas para a Educação Infantil. Portanto, o brincar no parque deve ser valorizado, sendo visto como um meio na Educação Infantil para desenvolver a criatividade e o raciocínio crítico, que ocorre através das negociações que são feitas pelas crianças nos momentos das brincadeiras.

Entendemos que o brincar estimula os fatores físicos, morais e cognitivos, dentre outros e consideramos também que, é importante a orientação do adulto como mediador para que ocorra o desenvolvimento da criança. Neste sentido, é notório que as escolas adotem planejamentos, organizando o brincar como atividades orientadas e livres.

Os brinquedos passaram a ser vistos como base para a atuação do brincar nas escolas, possibilitando assim a obtenção de capacidades e saberes, sendo eles brinquedos pedagógicos e os brinquedos heurísticos, que são brinquedos não estruturados.

A criança deve ser compreendida como um ser em pleno desenvolvimento, é importante que as escolas e os educadores, tomem medidas inclusivas, pois as crianças com deficiências já sofrem por viverem em uma sociedade muitas vezes preconceituosa e desigual. Frequentemente essas crianças não exercem o seu direito de ir e vir, pela falta de adaptações necessárias na sociedade. As escolas precisam ser referenciais de inclusão, sendo necessário reconhecer o parque como um lugar prazeroso e provedor da aprendizagem. O Projeto Político Pedagógico deve propor intervenções para que os objetivos gerais e específicos, que se alcança com as brincadeiras no parque, seja uma realidade para a inclusão das crianças.

Trabalhar com o lúdico e o parque inclusivo é fazer com que a criança aprenda de maneira prática, interativa e alegre, ou seja, participando de atividades mais descontraídas o aluno sente-se feliz e motivado, e ao mesmo tempo adquire o seu conhecimento de maneira prazerosa, consigo mesmo e com o mundo. Dessa mesma maneira, ocorre a brincadeira, pois a experiência criativa começa a partir do momento em que se pratica essa criatividade e isso aparece em primeira instância por meio da brincadeira. Contudo, é essencial que o adulto não interfira demasiadamente durante estes momentos, pois as descobertas que ocorrem levam ao amadurecimento, que será importantíssimo para o início de suas atividades cultural e social. É notório que as crianças estejam sempre dispostas a auxiliarem os amigos com deficiência nas brincadeiras. O professor deve provocar situações para a socialização das crianças, porém é importante não interferir muito, permitindo que as crianças façam negociações entre eles, para que os educandos conquistem autonomia.

Para Rau (2011), a escola é reconhecida como ambiente de transformação na vida dos que a frequentam, portanto, as escolas devem promover a inclusão, para que as crianças com deficiência, desde a primeira infância, percebam que são cidadãos de direitos e deveres, ou seja, o mesmo direito que toda criança têm de aprender brincando no parque escolar, a criança com deficiência também têm, e a escola deve fazer valer a lei.

Para Duprat (2015), a brincadeira pode ser um espaço privilegiado de interação e confronto de diversas crianças com pontos de vistas diferentes. Nesta vivência criam autonomia e cooperação compreendendo e agindo na realidade de forma ativa e construtiva. Ao definirem papéis a serem representados nas brincadeiras, as crianças têm possibilidades de levantar hipóteses, resolver problemas e a partir daí construir sistemas de representação, de modo mais amplo, no qual não teriam acesso no seu cotidiano, principalmente as crianças com deficiências.

De acordo com Elisângela (2020), o trabalho educacional inclui intervenções para que os alunos aprendam a respeitar diferenças, a estabelecer vínculos de confiança e uma prática cooperativa e solidária, e as escolas, os pais e responsáveis, precisam cobrar dos órgãos governamentais parques inclusivos. Pois, se é garantido o direito da criança com deficiência ser matriculada na rede regular

de ensino, também se deve garantir à criança ser incluída em todos os ambientes da escola. Na Educação Infantil, a criança aprende brincando e considerando o parque como um lugar de aprendizagem, a criança com deficiência precisa participar de todas as brincadeiras, pois, se tiver seu processo de educação limitado, sua infância será prejudicada, e suas memórias afetivas serão de exclusão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho pudemos compreender que o lúdico e o parque inclusivo na Educação Infantil e na educação como um todo, deve nortear as ações pedagógicas, pois as pessoas com deficiência vêm lutando por seus direitos como cidadãos há vários anos, obtendo muitas conquistas no que diz respeito ao processo de inclusão social e isso pode ser comprovado acompanhando os diferentes momentos desse segmento da sociedade vivenciados ao longo da história. Com o lúdico e o parque inclusivo, o educando cria e recria os métodos de abordagem para a apropriação da cultura, que podem possibilitar a aprendizagem. Diante do que foi apresentado, é possível perceber que o aprendizado ocorre de forma progressiva, respeitando as necessidades da criança em seu desenvolvimento inicial, mas para isso acontecer de maneira geral é preciso ser respeitado o documento de Salamanca (1994), que assegura a educação para todos. Falar em Educação significa falar em ser humano.

Todo e qualquer processo educativo precisa considerar o sujeito em sua individualidade, como cidadão histórico-cultural que possui direitos e deveres. O lazer e a recreação são necessidades inerentes ao ser humano, que busca satisfazê-las indo a bares, cinemas, praça, parques, e isso deve ser garantido dentro das nossas escolas. A partir dos resultados demonstrados na pesquisa é possível ressaltar que as ações pedagógicas, rotinas e situações de aprendizagem que envolvem o lúdico e o parque inclusivo terão grande êxito nas escolas, se forem respeitados todos os direitos, disponibilizando recursos para que todos possam ser inclusos dentro do ambiente escolar.

Para que o desenvolvimento integral das crianças em geral e das crianças com deficiência ocorra com sucesso, o parque precisa ser inclusivo. Para o parque incluir todas as crianças com deficiência, devemos identificar os obstáculos nos ambientes, que possam dificultar a locomoção, analisar a estrutura geral das escolas, a fim de verificar normas, leis de inclusão e a acessibilidade, tais como inclinação de rampas, corrimãos, piso tátil, destacando as irregularidades quanto à acessibilidade dispostas no programa e proporcionar soluções cabíveis de acordo com leis vigentes e as normas de saúde. A inclusão social tem o papel bastante importante para garantir o que chamamos direitos de todos, mas é visível que o papel da exclusão atinge inúmeras pessoas que possuem alguma deficiência ao se tratar de mobilidade urbana, acessibilidade, acesso educação e até mesmo na discriminação e preconceito. Muita gente acha que a limitação está na criança, mas ela está no espaço que não é adaptado para recebê-las, sendo que o brincar é fundamental na vida dos

pequenos, pois desenvolve a imaginação, diverte, atiça a curiosidade, entre outros benefícios. Brincar ao ar livre traz ainda mais vantagens, como o contato com a luz solar e a possibilidade de realização de atividades físicas e não é diferente para as crianças com mobilidade reduzida ou outras deficiências, daí a importância dos parques acessíveis.

REFERÊNCIAS

BRASIL, **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB. 9394/1996. Brasília: MEC/CNE, 1996.

CERTEAU, M de **A invenção do cotidiano (1) artes de fazer**.3.ed.- Petrópolis, RJ: Vozes,1998.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA. **Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais**, Salamanca-Espanha, 1994.

DUPRAT, Maria Carolina (org.). **Ludicidade na educação infantil**. São Paulo: Pearson, 2015.

MÁRCIO, Ferrari 2008, **Maria Montessori a médica que valorizou o aluno**, nova escola.org. BR.

OLIVEIRA, Marta Kohl, **Vygotsky: Aprendizado e desenvolvimento** São Paulo: Ed.Scipione, 2000.

RAU, Maria C. T. D. **A ludicidade na educação infantil: uma atitude pedagógica**. Curitiba: IBPEX, 2011.

SABINE, Maria Aparecida.; LUCENA, Regina F(NOME COMPLETO). de. **Jogos e brincadeiras na Educação Infantil**. Campinas: Papirus, 2009.

SALLA, (2011) Henry Wallon **A importância da afetividade para a aprendizagem significativa** (Brasilecola.uol.com.br).

SIAULYS, M.O.C. **Atividade de Vida Autônoma: essência da vida em Sociedade**. Laramara: São Paulo, 2014.

Encontro com profissional especialista em Educação Infantil e Educação Inclusiva.

AMERICANO, Elisângela Ferreira Costa. Depoimento por vídeo – aula, no Google Meet, em 09 de setembro de 2020

LOCAIS DE ENSINO DA LINGUA DE LIBRAS PARA PESSOAS COM D.A/SURDEZ NA CIDADE DE SÃO PAULO /SP



PLACES WHERE LIBRAS IS TAUGHT TO PEOPLE WITH HEARING LOSS IN THE CITY OF SÃO PAULO /SP

NOEMI FERREIRA GARCIA DE OLIVEIRA

Graduação em Pedagogia pela Faculdade UNICID 2013; Especialista em Educação Especial com ênfase em Deficiência auditiva/surdez pela Faculdade UNESP 2017; Especialização em Libras Faculdade FAVENI 2020; Educação inclusiva com Ênfase em autismo pela Faculdade FAUSP 2024; Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I

RESUMO

Pessoas com deficiência auditiva/surdez devem ser expostas à Libras desde cedo iniciando estudos de línguas na educação infantil através de pessoas Ser qualificado nesta área, preferencialmente surdo e mudo, com experiência profissional etapa escolar. Para este fim, as instituições educativas devem fornecer os meios Aprenda estratégias para a ocorrência de Libras, tanto para crianças, Pessoas com deficiência auditiva/surdez e seus familiares e encartes Comunidades escolares promovem interação entre membros surdos da comunidade trabalhar com as crianças e suas famílias e a comunidade escolar para Melhore suas interações e troca de experiências, o que é importante para O desenvolvimento de todos os envolvidos neste processo inclusivo e pedagógico é Portanto, é fundamental ter um profissional da educação que seja capaz de ensinar, traduzir e ensinar interpretar a Libras, diante desse contexto abordo algumas possibilidades de ensino e aprendizagem, no que se refere ao ensino gratuito nas escolas regulares ou Emebs na procura de aperfeiçoamento da aquisição da Libras, para o desenvolvimento educacional e humano as pessoas com deficiência auditiva/surdez.

PALAVRAS-CHAVE: Libras; Inclusão; aprendizagem; Comunidade surda.

ABSTRACT

People with hearing impairment/deafblindness should be exposed to Libras from an early age by starting language studies in early childhood education through people being qualified in this area, preferably deaf and mute, with professional experience school stage. To this end, educational institutions must provide the means learn strategies for the occurrence of Libras, both for children, people with hearing impairment/deafblindness and their families and inserts school communities promote interaction between deaf members of the community work with children and their families and the school community to improve their interactions and exchange of experiences, This is important for the development of all those involved in this inclusive and pedagogical process. Therefore, it is essential to have an education professional who is capable of teaching, translating and interpreting Libras. In this context, I address some possibilities for teaching and learning, with regard to free teaching in regular schools or Emebs in the search for improvement in the acquisition of Libras, for the educational and human development of people with hearing impairment/deafness.

KEYWORDS: Libras; Inclusion; Learning; Deaf community.

INTRODUÇÃO

Pensando nas necessidades das pessoas com deficiência auditiva/surdez e na necessidade de se ter o domínio da Libras para o desenvolvimento integral da pessoa e na necessidade de se ter lugares específicos para se aprender Libras, esse estudo foi elaborado a fim de prestar alguns esclarecimentos.

Esta pesquisa visa colaborar com informações úteis as pessoas com necessidades especiais na área da deficiência auditiva/surdez e aos seus familiares na busca da aquisição da linguagem de Libras, com pesquisas relacionadas aos lugares de Ensino da Libras e seus respectivos locais de treinamento na cidade de São Paulo /SP e a importância de conscientização da necessidade da inclusão na comunidade surda, de aprender a língua de Libras e dos meios para a aprendizagem na escola regular de ensino ou Emebs,

DESENVOLVIMENTO

Em respostas as indagações muitas das vezes feitas pelos familiares e pessoas com deficiência auditiva/surdez, sobre como vencer os desafios de comunicação e desenvolvimento que irão necessitar para adquirir competências para a vida, sendo uma delas a importância de comunicação, de se entender e ser entendido pelas demais pessoas de seu convívio. Dessa forma surgiu indagações como; onde aprender a Libras? Quais locais na cidade onde moro terei um suporte para adquirir competências e habilidades de comunicação e aprendizagem?

Terei acesso gratuito?

E quais são os locais particulares, que são pagos? Como fazer parte da comunidade surda e poder trocar experiências de vida?

Para responder às indagações levantadas, surgiu a necessidade de uma pesquisa de campo para obter as respostas, as indagações levantadas. Foi realizada um levantamento por regiões da cidade de São Paulo, zona leste, Oeste, Norte e Sul.

Não devemos esquecer da importância, tanto da aquisição da Libras, pela pessoa com deficiência auditiva/surdez, como a necessidade da inclusão na comunidade surda, afim de poder desenvolver as habilidades sociais, emocionais e de competências.

Na análise do artigo científico “A Libras como meio de acessibilidade e inclusão para o sujeito surdo”, publicado pela Revista Farol 5(5), pag59-72, 2017(ver em revistafarol.com.br), aponta a necessidade de inclusão na comunidade surda da pessoa com deficiência auditiva/surdez e a importância de divulgação e conscientização da relevância desta comunidade, e a vital necessidade de engajamento da sociedade para a resolução desse problema. BRASIL Lei nº10.436 de 24 Abril de 2002, dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais -Libras e outras providências, disponível em 13 de Maio de 2016 em seu artigo 1, diz que é reconhecida como meio de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais e outros recursos de expressão a ela associados.

Entendendo a Língua Brasileira de Sinais -Libras a forma de comunicação e expressão, com sistema linguístico visual motora, com estrutura gramatical própria, que transmita ideias e fatos, provenientes das comunidades de pessoas surdas do Brasil.

Com tudo devemos ressaltar a importância do apoio do intérprete de Libras, no percurso educacional da pessoa com deficiência auditiva/surdez.

Segundo SACKS, Oliver .capítulo I. In: Vendo Vozes : Uma Viagem ao mundo dos surdos a vários graus de surdez, e traz relatos de pessoas que tiveram que enfrentar desde pequenos tal situação, como por exemplo David Wright, que perdeu sua audição após ter aprendido a língua (ouvinte), e relata que ter aprendido a falar antes de perder a audição foi fundamental e que aos sete anos de idade, uma criança provavelmente já compreende os fundamentos da língua materna, e que ter aprendido a falar naturalmente foi uma vantagem-pronúncia, sintaxe, inflexão, expressões

idiomáticas, que tudo foi adquirido pelo ouvido, e que já tinha uma base de um vocabulário que poderia ser ampliado com a leitura e que a citação é diversa e inimaginável para as pessoas que não possuem deficiência auditiva, ou outros tipos de graus de surdez, relata que as pessoas que nunca ouviram, que não tem lembranças, imagens ou associações auditivas, nunca poderá ocorrer a inclusão do som (como acontece com ele) e as pessoas com surdez desde o nascimento, surdo congênitos, vivem em um mundo de absoluto e contínuo silêncio.

Segundo o artigo “Surdez, Linguagem, comunicação e aprendizagem do aluno com surdez na sala de aula comuns”, de autoria de Maria de Lódes Fonseca de Deus, no Brasil atendendo ao ensino gratuito, o atendimento se dá nas escolas regulares, com o atendimento especializado AE, onde o professor trabalha com o aluno surdo no contra turno, e os conteúdos da sala de aula, em Libras.

Também há possibilidade do professor de Libras (de preferência surdo, que ensina os sinais de Libras aos estudantes).

Como parâmetros para definir a deficiência auditiva, mencionada na Lei 5.296/04

Graus de surdez

O grau de perda auditiva é classificado em;

- Leve : Quando a perda auditiva for até quarenta decibéis.
- Moderada : Quando a perda for entre quarenta e setenta decibéis.
- Severo: Quando a perda for entre setenta e noventa decibéis.
- Profundo: Quando for superior a noventa decibéis (Rinaldi,2008).

Importante salientar que a deficiência auditiva não interfere a capacidade intelectual da pessoa e não interfere em sua capacidade para aprender, o que acontece é que se perde a estimulação linguística, que está presente nas crianças sem problemas auditivas, e que é preciso se atentar a problemas emocionais e psicológicos, alterações de aprendizagem, pois necessita de acompanhamento de um Profissional especializado, AEE, é fundamental cercar a pessoa com deficiência auditiva/surdez com subsídios em vários aspectos para a aquisição da aprendizagem, não somente sua mas dos demais integrantes do seu círculo familiar, como base de suporte e vivências, sendo imprescindível aprender a Libras para a comunicação da e com a pessoa com deficiência auditiva/surdez. Incluir pessoas surdas na sociedade vai muito além de garantir acessibilidade; é sobre respeitar e valorizar uma cultura rica e diversa. Aqui estão alguns pontos importantes que podem nos auxiliar a refletir e agir de forma mais inclusiva:

Respeito à Língua de Sinais

A Língua Brasileira de Sinais (Libras) é muito mais do que um meio de comunicação; é parte da identidade da comunidade surda. Aprender Libras ou garantir a presença de intérpretes é um gesto que demonstra respeito e empatia.

Educação que inclui

A educação bilíngue (Libras como primeira língua e português como segunda) é essencial para que crianças surdas tenham as mesmas oportunidades que as ouvintes. Escolas precisam criar ambientes inclusivos, com materiais acessíveis e profissionais capacitados. Acessibilidade no Dia a Dia desde legendas em vídeos até intérpretes em eventos, tornar o mundo mais acessível para surdos é um passo simples, mas poderoso. A tecnologia pode ser uma grande aliada nessa transformação.

Reconhecendo a Cultura Surda

A surdez não é uma deficiência a ser "corrigida", mas uma característica que traz uma nova forma de enxergar o mundo. A comunidade surda tem sua própria cultura e jeito de viver, e isso deve ser celebrado, não escondido.

Comunicar é mais do que falar nem sempre precisamos ser fluentes em Libras para nos comunicarmos com uma pessoa surda. Gestos, escrita ou até mesmo um sorriso são formas de criar conexão. O importante é estar aberto e disposto.

Oportunidades no Trabalho

Criar um ambiente de trabalho inclusivo para surdos é mais do que adaptar ferramentas; é dar espaço para que eles mostrem suas habilidades e contribuam plenamente. Isso começa com respeito e vai até treinamentos que promovam a empatia entre colegas.

Fazendo Valer os Direitos

Leis como a Lei Brasileira de Inclusão garantem que pessoas surdas tenham acesso aos seus direitos. Mas não basta existir no papel; é nossa responsabilidade como sociedade cobrar e praticar essa inclusão no dia a dia.

Incluir pessoas surdas é aprender a ver o mundo sob novas perspectivas e perceber que a diversidade nos enriquece. É um caminho que exige esforço, mas cada passo conta para construir uma sociedade mais humana e acolhedora para todos.

A aprendizagem de alunos surdos é um caminho que exige sensibilidade, respeito e adaptação. Cada aluno surdo tem sua própria forma de ver o mundo, e cabe a nós, como educadores e sociedade, criar condições para que eles aprendam e se desenvolvam plenamente.

A Língua de Sinais é a Chave

A Língua Brasileira de Sinais (Libras) é muito mais do que uma ferramenta de comunicação; é a base para que o aluno surdo compreenda o mundo e se relacione com ele. Quando oferecemos ensino baseado na Libras, abrimos portas para que ele expresse suas ideias e explore todo o seu potencial.

E o ensino Bilíngue faz a diferença, para o aluno surdo, aprender Libras como primeira língua e português (principalmente na forma escrita) como segunda é fundamental. Isso garante que ele consiga transitar entre diferentes contextos sociais e culturais, ampliando suas possibilidades de comunicação e aprendizado.

A Força do Visual e da Tecnologia

Como o mundo dos surdos é essencialmente visual, recursos como vídeos, imagens, gráficos e tecnologias interativas são aliados indispensáveis no ensino. Essas ferramentas tornam as aulas mais vivas, dinâmicas e acessíveis, respeitando a forma como eles aprendem melhor.

Professores que enxergam além que conhece a Libras e entende a cultura surda faz toda a diferença. Mais do que ensinar conteúdo, ele cria uma conexão verdadeira com o aluno. Além disso, intérpretes capacitados ajudam a integrar o aluno surdo em contextos onde Libras não é a língua principal.

Os Desafios no Cotidiano Escolar

Ainda existem muitas barreiras para os alunos surdos, como a falta de intérpretes ou materiais didáticos adaptados. Em escolas inclusivas, esses obstáculos podem ser desafiadores, mas não intransponíveis. O mais importante é o esforço coletivo para criar ambientes onde eles se sintam acolhidos e respeitados, o papel da família e da comunidade é essencial na vida de um aluno surdo. Quando os pais aprendem Libras e participam ativamente da educação, o impacto positivo é imenso. Além disso, envolver a comunidade surda ajuda o aluno a se sentir pertencente e valorizado.

A educação bilíngue para surdos é mais do que um modelo de ensino; é um caminho para promover inclusão, respeito e aprendizado significativo. Esse tipo de educação reconhece a importância da língua de sinais como parte essencial da identidade dos surdos e busca oferecer a eles as ferramentas necessárias para interagir e prosperar em um mundo predominantemente ouvinte.

O que é educação bilíngue?. Na educação bilíngue, a Língua Brasileira de Sinais (Libras) é usada como a primeira língua, ou seja, como o principal meio de comunicação e aprendizado dos surdos. O português, geralmente na forma escrita, é ensinado como segunda língua, ajudando os alunos a acessar conteúdos e informações da sociedade majoritariamente ouvinte. Esse modelo respeita o ritmo e as particularidades dos surdos, promovendo aprendizado de maneira mais natural e eficiente.

Por que ela é importante?

A educação bilíngue vai muito além do ensino de conteúdos escolares. Ela reconhece que o aprendizado começa pela comunicação. Para o aluno surdo, aprender primeiro na língua de sinais

garante que ele possa se expressar, compreender o mundo ao seu redor e construir sua própria identidade. O português, por sua vez, amplia as possibilidades de participação social, permitindo, por exemplo, a leitura de livros, o uso da tecnologia e o acesso a diferentes espaços culturais e profissionais.

Como funciona na prática?

A base é a Libras: As aulas são conduzidas em língua de sinais, respeitando a forma como os surdos percebem e processam informações.

Recursos visuais e tecnológicos: Materiais como vídeos, imagens e aplicativos são usados para tornar o ensino mais acessível e interessante.

Professores preparados: Educadores que conhecem a Libras e entendem a cultura surda ajudam a criar um ambiente acolhedor e produtivo.

Espaço para a cultura surda: A escola não é só um lugar para aprender conteúdos, mas também para celebrar a identidade surda, com atividades que valorizam a língua de sinais e as experiências visuais.

Os benefícios para o aluno surdo, quando respeitamos a língua e a cultura do aluno surdo, ele aprende com mais confiança e autonomia. A educação bilíngue ajuda a fortalecer sua autoestima, porque ele percebe que suas necessidades estão sendo levadas a sério. Além disso, ao aprender português escrito, o aluno pode ampliar seu acesso ao mundo, explorando novas possibilidades de comunicação e conhecimento.

Desafios e caminhos

Embora a educação bilíngue seja uma abordagem ideal, ainda há desafios. Muitos professores não têm formação adequada, e nem todas as escolas estão preparadas para oferecer essa modalidade. Além disso, a sociedade ainda carrega preconceitos, muitas vezes desvalorizando a língua de sinais e a cultura surda.

Apesar disso, a educação bilíngue é um passo essencial para garantir que os surdos tenham acesso a uma educação de qualidade que respeite quem eles são. Ela não busca mudar os surdos, mas sim criar um ambiente onde eles possam ser plenamente eles mesmos, aprendendo e crescendo sem barreiras.

O impacto na vida do aluno, a educação bilíngue faz mais do que ensinar conteúdos; ela prepara o aluno surdo para a vida. Ela o capacita a ser independente, a se comunicar com o mundo e a entender que sua surdez não é um obstáculo, mas parte de quem ele é. Com esse modelo, a escola se torna um lugar onde o surdo é valorizado e onde ele pode sonhar alto, sabendo que tem o apoio necessário para alcançar seus objetivos. Educação bilíngue é, no fundo, sobre inclusão de verdade: um processo

que começa pelo respeito à individualidade e se estende para abrir caminhos para um futuro mais igualitário e cheio de possibilidades.

Avaliar com Empatia

As formas tradicionais de avaliação nem sempre funcionam para alunos surdos. É importante adaptar os métodos de avaliação para considerar a língua de sinais e as particularidades do aprendizado visual, focando mais no progresso do que em padrões rígidos.

Mais do que ensinar conteúdos escolares, precisamos preparar o aluno surdo para a vida. A escola deve ser um espaço que estimule sua autonomia, fortaleça sua autoestima e mostre que ele é capaz de conquistar seus sonhos e contribuir para a sociedade.

Aprender com e para os alunos surdos é uma oportunidade de ampliar nossos horizontes e de construir uma educação mais justa e humana. Quando oferecemos suporte, valorizamos suas habilidades e criamos ambientes acolhedores, não só transformamos suas vidas, mas também enriquecemos a nossa, a comunidade surda é muito mais do que um grupo de pessoas que compartilham a experiência da surdez. Ela é uma rica expressão de identidade cultural, linguística e social, com características próprias e uma história marcada por lutas e conquistas. Aqui estão alguns aspectos importantes sobre a comunidade surda:

Identidade e Cultura Surda

A comunidade surda é formada por pessoas que se identificam com a surdez como uma característica que as une, e não como uma deficiência. A cultura surda valoriza as experiências visuais e a interação por meio da língua de sinais, celebrando uma forma única de perceber e viver o mundo.

A cultura surda também inclui tradições, valores, histórias e formas de arte, como o teatro e a poesia em língua de sinais, que expressam a riqueza dessa identidade.

A língua de sinais é a base da comunicação e da cultura da comunidade surda. No Brasil, a Língua Brasileira de Sinais (Libras) é o principal meio de expressão e conexão entre os surdos. Ela não é apenas um idioma, mas também um símbolo de resistência e orgulho, reconhecido oficialmente pela Lei nº 10.436/2002.

Diversidade na Comunidade

A comunidade surda é diversa. Existem surdos que utilizam implantes cocleares ou aparelhos auditivos, outros que preferem apenas a língua de sinais, e aqueles que se comunicam oralmente. Essa diversidade reflete diferentes escolhas pessoais, contextos familiares e trajetórias de vida, mas o que une todos é o senso de pertencimento e o respeito mútuo.

A comunidade surda tem uma longa história de lutas por direitos, como o reconhecimento da língua de sinais, o acesso à educação bilíngue e a inclusão em diferentes áreas da sociedade. Movimentos organizados e associações de surdos desempenham um papel crucial na defesa desses direitos e na promoção da visibilidade da cultura surda. Educação e empoderamento a educação bilíngue, que respeita a Libras como primeira língua e o português como segunda, é uma das maiores demandas da comunidade surda. Além disso, a inclusão de surdos em todos os níveis de ensino é vista como uma ferramenta de empoderamento, permitindo que eles se tornem protagonistas de suas histórias e alcancem mais autonomia.

Conexões Globais a comunidade surda não está limitada por fronteiras. Ao redor do mundo, surdos compartilham experiências, trocam ideias e constroem redes de apoio. Essa conexão global fortalece a luta por direitos e celebra a diversidade de culturas e línguas de sinais.

Contribuições para a sociedade, os alunos surdos trazem contribuições únicas para a sociedade, desde inovações no campo visual até novas formas de expressão artística. Eles também desafiam a sociedade a repensar conceitos de comunicação, inclusão e acessibilidade. A importância do apoio social embora a comunidade surda seja forte, ela ainda enfrenta barreiras, como o preconceito e a falta de acessibilidade. O apoio de familiares, amigos, instituições e da sociedade como um todo é essencial para garantir que surdos tenham as mesmas oportunidades e sejam respeitados em sua singularidade.

Uma nova perspectiva convivência com a comunidade surda nos ensina a valorizar a diversidade e a enxergar o mundo por meio de outros sentidos. Ela nos lembra que as diferenças não são limitações, mas formas distintas e enriquecedoras de viver. Em resumo, a comunidade surda é um exemplo de resiliência, criatividade e riqueza cultural. Conhecer e valorizar essa comunidade é um convite para ampliar nossos horizontes e contribuir para uma sociedade mais inclusiva e igualitária.

LOCAIS PARA A APRENDIZAGEM

Para esclarecimentos de locais para o ensino e a aprendizagem da língua de sinais ,fiz um levantamento prévio das unidades de ensino gratuito:

-Escolas Municipais de Educação Bilíngue para surdos -Emebs

[23/12, 09:14] Noemi: -Freguesia do ó / Brasilândia

Emebs Mario Pereira Bicudo, Prof.

Av Felix Alves Pereira ,73-Cachoerinha CEP 02882-030 Tel. 3985-5745

-Ipiranga

Emebs Helen Keller

Rua Pedra Azul ,314 – Morro da Aclimação CEP 04109-000 Tel. 5573-4189

[23/12, 09:15] Noemi: -Jaçanã / Tremembé

Emebs Lucie Bray^o ME.

Rua São Geraldo ,236, Vila Constança CEP 02258-220 Tel. 2240-5315

-Penha

Emebs Neusa Basseto, Prof

Rua Taquari ,459 Mooca Cep 03166-000 Tel. 2694-6923

-Pirituba

Emebs Vera Lúcia Aparecida Ribeiro, Prof.

Rua Benedito Pereira ,206 -Jardim Líbano CEP 05138-120 Tel. 3906-7057

-Santo Amaro

Emebs Anne Sullivan

Rua Rodrigues Pais ,512-Chácara Santo Antônio CEP 04717-020 Tel. 5181-9456

-São Miguel Paulista

Emebs Escola Municipal de Educação Especial Madre Lucie Bray

Rua São Geraldo,236 – Vila Constância.

Relação de escolas particulares para o Ensino de Libras.

-Curso de Libras Verbo em Movimento .

Rua São Bento 200, São Paulo - São Paulo, 01010, Brasil

Tel. 3101-6706

Website: <https://verboemmovimento.com/>

- Instituto Seli

Rua Henrique Sertório, 204

Tel. 2097-6866

<http://www.seli.com.br/index.html>

[23/12, 09:16] Noemi: -Comunidade Cristã Deus é Fiel colégio Augusto Maia .

Av. Jacu Pêssego, 35 - Itaquera, São Paulo - SP, 08260-005

Tel. 2521-2841

-Senac Penha (No site dentro da opção idiomas)

Rua Francisco Coimbra, 403 - Penha

São Paulo - SP CEP: 03639-000

Tel. 2135-0300

<https://www.sp.senac.br/jsp/default.jsp?newsID=a511.htm&testeira=370&unit=PEN&>

sub=1

- IST Escola Bilíngue para surdos .

R. Jaguari, 474A - Bosque da Saúde, São Paulo - SP, 04137-111

Tel. 5581-8084

<https://www.institutosantateresinha.org.br/>

- Curso de Libras Suzano

Rua Monsenhor Nuno,504 Centro Suzano SP CEP 08674-090

Tel. 4747-3467

<http://sinaldevida.org/lb/index.php>

-Feneis

Rua Monsenhor Basílio Pereira, 115 - Jabaquara, São Paulo - SP, 04343-090

<https://feneis.org.br/sp>

-Educa Libras

R.Togo,3-Jardim Japão São Paulo - SP, 02124-050Tel. 2631-4473

<https://www.educalibras.com.br/>

- K&K Libras

Av. Diederichsen, 1375 - Conceição, São Paulo - SP, 04310-001

Tel. 5031-9201

<https://kklibras.com.br/>

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante de todas as hipóteses levantadas e segundo teóricos pesquisados chego a definição que a linguagem é uma barreira inicial para a pessoa com deficiência auditiva e que se aprimorar da aquisição da Libras se torna fundamental para a comunicação eficiente, tanto familiar , escolar e de trabalho, e que providenciar a inserção da Libras a pessoa com deficiência auditiva/surdez em seu cotidiano , possibilitará a construção gradativa do conhecimento e ter acesso aos meios de aprendizagem seja pela escola regular com o apoio do AEE, do professor de Libras, ou uma escola especializada como as Emebs, onde terá o acesso gratuito a sua formação, desde a Ed Infantil , os anos iniciais até os finais do ensino básico gratuito , e ao ingressar em uma faculdade seja pública ou privada ,terá o direito ao intérprete de Libras em seus estudos .

Torna se mais um desafio da família e da pessoa com deficiência auditiva/surdez , estar inteirado dos seus deveres e direitos em nossa sociedade, com o propósito de ter oportunidades de desenvolvimento nas diversas áreas humanas no qual esteja inseridos.

REFERÊNCIAS

SACKS, Oliver. capítulo I, In: Vozes: Uma viagem ao mundo dos surdos. São Paulo: Editora Schwarcz S.A ,2013,p.15-40.

Revista Farol 5(5), pag. 59,72,2017. A Libras como meio de acessibilidade e inclusão para sujeito surdo.

BRASIL .Lei Federal n 10.436 de 24 de Abril de 2002.Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais Libras. Disponível em

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2002/L10436.htm Acesso em 23 Outubro de 2011.

MARIA de Lourdes Fonseca de Deus .Surdez: Linguagem, comunicação e aprendizagem do aluno com surdez na sala comum. Disponível anapolis.go.gov.br

SCHOLAR.google.com.br. graus de surdez

THOMA ETAL(2014,p.10).

EDUCAÇÃO 5.0 E A PERSONALIZAÇÃO DO ENSINO: EXPLORANDO O USO DE TECNOLOGIAS IMERSIVAS PARA ESTIMULAR HABILIDADES SOCIOEMOCIONAIS



EDUCATION 5.0 AND THE PERSONALIZATION OF TEACHING: EXPLORING THE USE OF IMMERSIVE TECHNOLOGIES TO STIMULATE SOCIO-EMOTIONAL SKILLS

NORMA MARTINS ALCANTARA

Graduada em Letras pela Centro Universitário São Camilo (2004); Graduada em Pedagogia pela Universidade de Taubaté (2022); Pós-graduada em Metodologias Ativas na Faculdade Conectada - FACONNECT (2024); Especialista em Dificuldades de Aprendizagem pela Faculdade Conectada - FACONNECT (2024); Professora de Ensino Fundamental II e Médio - Língua Inglesa - na EMEF Professor José Francisco Cavalcante, Professora - PEB II - Língua Portuguesa - EE João Martins.

RESUMO

Este artigo aborda o uso de realidades virtuais e potencializadas na construção de trilhas de aprendizagem personalizadas, destacando suas contribuições para a personalização do ensino e o desenvolvimento de competências técnicas e socioemocionais. O estudo investiga como essas tecnologias, através da Educação 5.0, pode transformar o processo educacional, oferecendo experiências dinâmicas e interativas que respeitam as necessidades individuais dos estudantes. A pesquisa demonstra que as ferramentas imersivas permitem maior engajamento e motivação, além de fortalecerem a relação entre teoria e prática. Os resultados indicam que uma aplicação estratégica de realidades virtuais e potencializa a inclusão educacional, promovendo o aprendizado em ritmos personalizados e ajustados a diferentes contextos. No entanto, o trabalho também aponta desafios importantes, como a necessidade de infraestrutura tecnológica adequada e a formação contínua de professores. A discussão reforça que a integração eficiente dessas tecnologias exige planejamento e suporte institucional para maximizar seu impacto positivo na educação. Conclui-se que as realidades imersivas representam uma oportunidade única para inovar o ensino, preparando os estudantes para desafios contemporâneos, por meio de experiências de aprendizagem práticas, inclusivas e transformadoras. As reflexões apresentadas contribuem para novas práticas pedagógicas e estudos futuros no campo educacional.

Palavras-chave: Realidades imersivas; Personalização do ensino; Tecnologias educacionais.

ABSTRACT

This article discusses the use of virtual and augmented realities in the construction of personalized learning paths, highlighting their contributions to the personalization of teaching and the development of technical and socio-emotional skills. The study investigates how these technologies, through Education 5.0, can transform the educational process, offering dynamic and interactive experiences that respect students' individual needs. The research shows that immersive tools enable greater engagement and motivation, as well as strengthening the relationship between theory and practice. The results indicate that a strategic application of virtual realities enhances educational inclusion, promoting learning at a personalized pace and adjusted to different contexts. However, the work also points to important challenges, such as the need for adequate technological infrastructure and ongoing teacher training. The discussion reinforces that the efficient integration of these technologies requires planning and institutional support to maximize their positive impact on education. It concludes that immersive realities represent a unique opportunity to innovate teaching, preparing students for contemporary challenges through practical, inclusive and transformative learning experiences. The reflections presented contribute to new pedagogical practices and future studies in the field of education.

Keywords: Immersive realities; Personalization of teaching; Educational technologies.

INTRODUÇÃO

No cenário educacional contemporâneo, caracterizado por transformações constantes e demandas complexas, a personalização do ensino tem emergido como uma estratégia essencial para atender às necessidades específicas dos estudantes. Nesse contexto, as tecnologias imersivas, como a Realidade Virtual (RV) e a Realidade Aumentada (RA), despontam como ferramentas inovadoras, capazes de criar experiências educacionais dinâmicas, interativas e personalizadas. Tais tecnologias não apenas ampliam o acesso ao conhecimento, mas também tornam o aprendizado mais significativo, conectando teoria e prática de maneira envolvente. A criação de trilhas de aprendizagem personalizadas, apoiadas nessas ferramentas, apresenta-se como uma solução eficaz para promover uma educação que respeite as individualidades e potencialize as competências cognitivas e socioemocionais.

O objetivo geral deste estudo é explorar o uso de realidades virtuais e potencializadas na construção de trilhas de aprendizagem personalizadas, analisando suas contribuições para o processo de ensino-aprendizagem e os desafios associados à sua implementação. De forma específica, buscar identificar os impactos dessas tecnologias no engajamento dos estudantes, verificar sua eficácia no desenvolvimento de competências específicas e analisar os ajustes necessários para integrar tais ferramentas ao currículo escolar de maneira equitativa.

A pesquisa justifica-se pela crescente demanda por inovações educacionais que respondam às críticas do século XXI, caracterizadas pela necessidade de formar indivíduos independentes, criativos e preparados para enfrentar desafios complexos. O uso de tecnologias imersivas na

educação vai ao encontro dessa necessidade, oferecendo novas possibilidades para personalizar o aprendizado e aumentar a aplicação dos estudantes. Além disso, ao promover experiências que podem ser ajustadas às particularidades de cada aluno, contribuem para uma educação mais inclusiva, garantindo que as barreiras de aprendizagem sejam reduzidas e que todos tenham acesso a oportunidades significativas de desenvolvimento.

O problema que orienta este próximo estudo pode ser resumido na questão: como as tecnologias imersivas, como a realidade virtual e aumentada, podem ser integradas de maneira eficiente à construção de trilhas de aprendizagem personalizadas, respeitando as individualidades dos estudantes e potencializando o desenvolvimento de competências?

Diante dessa problemática, o presente artigo oferece uma visão global sobre o tema, destacando a importância das tecnologias imersivas no cenário educacional atual e as possibilidades que elas oferecem para transformar o aprendizado em uma experiência prática, acessível e altamente personalizada. Ao situar o leitor nesse panorama, propõe, não apenas discutir os fundamentos teóricos que sustentam o uso dessas tecnologias, mas também apresentar reflexões práticas que possam contribuir para sua aplicação em diferentes contextos educacionais.

TECNOLOGIAS IMERSIVAS COMO CATALISADORAS DA PERSONALIZAÇÃO DO ENSINO

A personalização do ensino representa um dos maiores avanços nas estratégias educacionais contemporâneas, sendo extremamente reconhecida como um pilar fundamental para a educação do futuro. Tecnologias imersivas, como Realidade Virtual (RV) e Realidade Aumentada (RA), têm sido protagonistas nesse cenário ao proporcionar experiências de aprendizado que respeitam às singularidades dos estudantes. Essas ferramentas permitem criar ambientes interativos que simulam situações reais ou hipotéticas, oferecendo aos estudantes oportunidades únicas de aprendizagem prática e exploratória.

Diferentemente dos métodos tradicionais, que muitas vezes limitam a experiência educacional a conteúdos padronizados, as tecnologias imersivas promovem um ensino dinâmico e responsivo, ajustado às necessidades individuais. Essa adaptação potencializa a retenção do conhecimento, ao mesmo tempo em que envolve os alunos de maneira ativa, uma característica essencial na transição da Educação 4.0 para a Educação 5.0 (Felcher e Folmer, 2021).

A aplicação das tecnologias imersivas no contexto educacional também evidencia uma mudança paradigmática no papel do professor, que deixa de ser uma figura central e passa a atuar como mediador do processo de ensino-aprendizagem. Com ferramentas como RA e RV, o educador pode criar cenários de aprendizagem personalizados, nos quais os estudantes exploram conteúdos em seu próprio ritmo, respeitando suas individualidades e estilos de aprendizagem. Essa abordagem não só promove maior autonomia, mas também incentiva a criatividade e o pensamento crítico, elementos indispensáveis para a formação de cidadãos preparados para os desafios do século XXI. Além disso, as tecnologias imersivas permitem que o processo de ensino vá além dos limites

financeiros da sala de aula, conectando os estudantes a experiências globais e multidisciplinares, o que é particularmente relevante na promoção de uma educação mais inclusiva e democrática (Antunes, 2017).

A personalização do ensino por meio de tecnologias imersivas está intrinsecamente ligada à incorporação de metodologias ativas, que colocam os estudantes no centro do processo educativo. Ferramentas como simulações virtuais e laboratórios interativos oferecem um aprendizado baseado em resolução de problemas e aplicação prática, integrando teoria e prática de forma harmônica. Esse modelo é respaldado pela proposta da Educação 5.0, que enfatiza a importância de preparar os indivíduos para contextos reais e para a transformação social. Tecnologias como a sala de aula invertida, por exemplo, encontram suporte ideal em ambientes imersivos, nos quais os estudantes podem explorar conteúdos previamente e discutir aplicações práticas em um ambiente mediado pelo professor, transformando o tempo em sala de aula em uma experiência de aprendizagem colaborativa e altamente personalizado (Bergmann e Sams, 2018).

A utilização de ambientes virtuais imersivos também contribui para o fortalecimento das competências socioemocionais, que desempenham um papel central na Educação 5.0. Ao interagir com cenários simulados que replicam os desafios do cotidiano, os estudantes desenvolvem habilidades como empatia, autorregulação emocional e capacidade de resolução de conflitos. Essas competências são fundamentais para a formação integral do indivíduo, uma vez que favorecem não apenas o desempenho acadêmico, mas também a convivência em sociedade. Tecnologias como simuladores virtuais são demonstradas como eficazes no desenvolvimento dessas habilidades, criando situações em que os estudantes precisam tomar decisões éticas ou interagir com diferentes perspectivas culturais e sociais, promovendo uma educação mais humana e inclusiva (Lange, 2023).

No âmbito da avaliação educacional, as tecnologias imersivas introduzem novas possibilidades de mensuração do aprendizado. Diferentemente das abordagens tradicionais, que muitas vezes se limitam à avaliação de competências cognitivas por meio de provas padronizadas, as ferramentas imersivas possibilitam a análise de habilidades práticas e comportamentais em tempo real. Simulações interativas, por exemplo, permitem que os professores avaliem os estudantes diante de conteúdos e conceitos apreendidos em planos complexos, promovendo uma avaliação mais abrangente e contextualizada. Além disso, o feedback gerado por essas ferramentas é imediato, o que facilita o ajuste contínuo das estratégias pedagógicas e o suporte às necessidades específicas de cada aluno, reforçando o conceito de personalização do ensino (Vilela Júnior et al., 2020).

As tecnologias imersivas, ao ampliar o acesso a conteúdos adaptativos, desempenham um papel crucial na inclusão educacional. Estudantes com necessidades especiais ou barreiras de acesso ao ensino tradicional encontram nesses recursos oportunidades únicas de aprendizagem. Simuladores virtuais e materiais interativos adaptados permitem que esses estudantes experimentem o ensino de forma personalizada, com configurações específicas para suas condições, como ampliação de fontes, narração em áudio e interatividade simplificada. Essas ferramentas democratizam o acesso ao conhecimento, alinhando-se aos princípios de equidade e inclusão

promovidos pela Educação 5.0, que reconhecem as diferenças individuais como elementos enriquecedores do processo educacional (Welter et al., 2020).

Os desafios para a implementação das tecnologias imersivas em larga escala não podem ser ignorados. Questões como a necessidade de infraestrutura tecnológica adequada, a formação docente e o custo de aquisição de equipamentos são barreiras frequentemente mencionadas. No entanto, esses obstáculos podem ser mitigados por meio de políticas públicas que promovam investimentos em tecnologia educacional e iniciativas de capacitação para professores. Estratégias como parcerias público-privadas e programas de incentivo ao desenvolvimento tecnológico no setor educacional demonstraram ser eficazes na superação dessas barreiras, permitindo que o potencial das tecnologias imersivas seja amplamente explorado em benefício da personalização do ensino (OCDE, 2018).

O impacto das tecnologias imersivas na construção do conhecimento vai além do ambiente educacional. Ao promover experiências interativas e personalizadas, essas ferramentas também influenciam a maneira como os estudantes se relacionam com o mundo ao seu redor. Ambientes virtuais que simulam situações históricas, sociais ou científicas incentivam a curiosidade, o pensamento crítico e a capacidade de estabelecer conexões entre diferentes áreas do conhecimento. Essa abordagem integrada reflete a visão holística da Educação 5.0, que busca preparar os estudantes para uma sociedade em constante transformação e para um mercado de trabalho cada vez mais exigente e globalizado (Harari, 2020).

A personalização do ensino com tecnologias imersivas também fomenta o protagonismo estudantil, permitindo que os alunos se tornem agentes ativos no seu processo de aprendizagem. A possibilidade de explorar conteúdos em seu próprio ritmo e de acordo com seus interesses individuais aumenta a motivação e o engajamento dos estudantes. Isso é particularmente relevante num contexto educacional onde a evasão escolar ainda é um desafio significativo. Tecnologias como RA e RV têm demonstrado ser eficazes na retenção de alunos, ao tornarem o aprendizado mais atraente e relevante para suas realidades (Balardim, 2020).

FOMENTANDO HABILIDADES SOCIOEMOCIONAIS NA EDUCAÇÃO 5.0

O desenvolvimento de habilidades socioemocionais é um dos pilares da Educação 5.0, que busca formar cidadãos preparados não apenas para os desafios técnicos, mas também para lidar com as complexidades emocionais e sociais do mundo contemporâneo. Essas competências englobam aspectos como empatia, autorregulação emocional, resiliência e comunicação eficaz, essenciais para promover uma convivência harmônica e um aprendizado significativo (Lange, 2023).

Na Educação 5.0, as habilidades socioemocionais não são tratadas como complementares, mas como centrais ao processo pedagógico. Ao integrar práticas pedagógicas que estimulem a reflexão e o autoconhecimento, é possível preparar os estudantes para enfrentar situações desafiadoras e trabalhar em equipe de forma colaborativa. Essa abordagem favorece a formação

integral, conectando o aprendizado cognitivo às dimensões emocionais e comportamentais (Felcher e Folmer, 2021).

O ambiente escolar desempenha um papel crucial no desenvolvimento socioemocional dos estudantes. Espaços de aprendizagem que incentivam a troca de experiências, a resolução de conflitos e o respeito às diferenças promovem uma cultura de acolhimento e inclusão. Essa atmosfera é especialmente importante na Educação 5.0, que valoriza o protagonismo estudantil e a diversidade como elementos enriquecedores do processo educativo (Brasil, 2022).

De acordo com Balardim (2020),

Na Educação 5.0, todos esses elementos se mantêm, mas outros entram em cena também. As competências socioemocionais surgem como um importante pilar a ser trabalhado em conjunto com os outros. A ideia de colaboração ganha uma dimensão mais elevada, indo além do aprendizado colaborativo entre colegas e se estendendo também para o aprendizado com foco na colaboração com a comunidade e com a sociedade de uma forma geral (Balardim, 2020,np).

O professor na Educação 5.0 se torna um mediador das relações interpessoais e um facilitador do desenvolvimento socioemocional dos estudantes. Por meio de práticas pedagógicas que envolvem debates, jogos cooperativos e projetos colaborativos, o professor estimula o aprendizado ativo e o engajamento emocional, contribuindo para a construção de um ambiente mais empático e colaborativo (Consolo, 2020).

As metodologias ativas são apresentadas como ferramentas eficazes no estímulo às habilidades socioemocionais. Modelos como a sala de aula invertida, a aprendizagem baseada em projetos e gamificação criam oportunidades para que os estudantes trabalhem em equipe, solucionem problemas reais e aprendam com as diferenças. Essas práticas não apenas aumentam o engajamento, mas também favorecem a construção de competências como resiliência e pensamento crítico (Bergmann e Sams, 2018).

As tecnologias também desempenham um papel relevante na promoção das habilidades socioemocionais. Plataformas interativas, simulações virtuais e ferramentas colaborativas permitem que os estudantes vivam situações que exigem empatia, negociação e trabalho em equipe. Além disso, a análise de dados comportamentais pode auxiliar os professores a identificarem dificuldades e personalizar intervenções, promovendo o desenvolvimento emocional de cada aluno (Harari, 2020).

O estímulo às habilidades socioemocionais requer uma abordagem interdisciplinar, conectando diferentes áreas do conhecimento. Projetos que integram ciências, artes e humanidade criam cenários ricos para o aprendizado socioemocional, pois incentivam a exploração de temas que exigem reflexão ética, crítica e sensibilidade cultural. (Felcher e Folmer, 2021).

A empatia, uma das habilidades mais relevantes no contexto socioemocional, pode ser estimulada por meio de atividades que promovam a compreensão das realidades e desafios enfrentados por diferentes grupos sociais. O uso de narrativas, estudos de caso e debates sobre temas sociais são estratégias recomendadas para desenvolver essa competência, que é essencial para a construção de relações saudáveis e respeitadas (Lange, 2023).

A autorregulação emocional, outra competência central, pode ser trabalhada por meio de práticas que incentivam o autoconhecimento e o controle das emoções em situações de estresse ou conflito. Técnicas como mindfulness, meditação guiada e jogos de resolução de conflitos demonstram ser eficazes na promoção dessa habilidade, preparando os estudantes para lidar com as demandas emocionais do cotidiano (Brasil, 2022).

A resiliência, entendida como a capacidade de superar adversidades e aprender com elas, é uma competência essencial para o sucesso pessoal e profissional. No contexto da Educação 5.0, ela pode ser fomentada por meio de projetos que desafiem os estudantes a encontrar soluções criativas para problemas reais, promovendo a superação de barreiras e o fortalecimento da confiança em suas próprias capacidades (Balardim, 2020).

As competências socioemocionais também desempenham um papel fundamental na preparação dos estudantes para o mercado de trabalho. As empresas têm habilidades valorizadas como trabalho em equipe, adaptabilidade e inteligência emocional, tornando essas competências diferenciais competitivas no ambiente profissional. A Educação 5.0 responde a essa demanda ao integrar práticas pedagógicas que promovam essas habilidades desde os primeiros anos escolares (OCDE, 2018).

A inclusão de práticas socioemocionais na educação não beneficia apenas os estudantes, mas também os professores e a comunidade escolar como um todo. Um ambiente educacional que valoriza as relações interpessoais e o bem-estar emocional cria um clima de maior engajamento e satisfação, reduzindo índices de estresse e promovendo a saúde mental dos educadores e gestores (Felcher e Folmer, 2021).

A integração das competências socioemocionais nos currículos escolares exige mudanças estruturais e conceituais. É fundamental que as políticas educacionais reconheçam a importância dessas habilidades e incentivem sua inclusão nos projetos pedagógicos, promovendo uma formação docente que contemple aspectos emocionais e relacionais do aprendizado (Consolo, 2020).

O desenvolvimento socioemocional também encontra suporte em tecnologias imersivas, como realidade virtual e aumentada. Essas ferramentas permitem que os estudantes vivam experiências que simulam interações sociais e desafios emocionais, proporcionando um aprendizado prático e significativo. Essa abordagem fortalece o vínculo entre o aprendizado teórico e a prática emocional (Welter et al., 2020).

Estudos apontam que o estímulo às habilidades socioemocionais impacta positivamente o desempenho corporativo. Estudantes que desenvolvem competências como autorregulação e resiliência tendem a apresentar mais bem resultados em testes padronizados e maior engajamento com os conteúdos escolares. Isso demonstra que as dimensões emocionais e cognitivas estão interligadas e devem ser trabalhadas de forma integrada (Vilela Júnior et al., 2020).

As práticas propostas ao desenvolvimento socioemocional na Educação 5.0 têm potencial para reduzir índices de evasão escolar. Um ambiente acolhedor e emocionalmente seguro incentiva os estudantes a permanecerem na escola e a se envolverem ativamente no processo de aprendizagem.

Essa é uma das principais contribuições das competências socioemocionais para a construção de uma educação mais inclusiva e equitativa (Balardim, 2020).

A promoção de habilidades socioemocionais também desempenha um papel importante na construção de uma sociedade mais ética e colaborativa. Ao aprenderem a gerenciar suas emoções e a lidar com as diferenças, os estudantes tornam-se agentes de transformação social, capazes de promover diálogos construtivos e resolver conflitos de forma de importância (Brasil, 2022).

O papel da família no estímulo às habilidades socioemocionais não pode ser subestimado. A colaboração entre escola e família é essencial para criar um ambiente de aprendizagem que valorize tanto as competências acadêmicas quanto as emocionais, promovendo o desenvolvimento integral dos estudantes e fortalecendo os laços entre esses dois contextos (Lange, 2023).

EXPLORANDO REALIDADES VIRTUAIS E AUMENTADAS NA CONSTRUÇÃO DE TRILHAS DE APRENDIZAGEM PERSONALIZADAS

As trilhas de aprendizagem personalizadas, integradas em tecnologias imersivas, oferecem aos estudantes a oportunidade de explorar conteúdos de maneira autônoma e adaptativa. Um exemplo prático é a utilização da realidade aumentada para o estudo da anatomia, em que modelos tridimensionais interativos permitem aos alunos observarem e manipular estruturas corporais em detalhes. Essa abordagem não apenas aumenta o engajamento, mas também favorece uma compreensão mais profunda e rigorosa dos conceitos, à medida que cada estudante pode avançar no conteúdo conforme seu ritmo e nível de entendimento (Brasil, 2022).

As possibilidades pedagógicas da realidade virtual também são vastas. Por meio de simulações em ambientes virtuais, os estudantes podem vivenciar situações que seriam impossíveis ou inviáveis no mundo real, como explorar o interior de uma combustão ativa ou realizar experimentos científicos em condições controladas. Essas experiências enriquecem a trilha de aprendizagem, conectando o estudante a contextos reais e despertando o interesse por diferentes áreas do conhecimento. Além disso, a realidade virtual permite que erros sejam cometidos sem consequências reais, criando um ambiente seguro para a experimentação e o desenvolvimento de habilidades práticas (Bergmann e Sams, 2018).

O uso de RA e RV na personalização do ensino não se limita a conteúdos acadêmicos. Essas tecnologias também podem ser utilizadas para desenvolver competências socioemocionais, como empatia e colaboração. Simulações virtuais que reproduzem situações do cotidiano, como negociações ou conflitos, incentivam os estudantes a refletirem sobre seus comportamentos e decisões, promovendo o aprendizado emocional e social. Além disso, ao trabalhar em equipe para resolver problemas em ambientes virtuais, os alunos desenvolvem habilidades de liderança, trabalho colaborativo e comunicação eficaz, fundamentais para sua formação integral (Lange, 2023).

Ele deixa de ser apenas um transmissor de conhecimento e assume o papel de mediador e orientador do processo educativo. Ao realizar atividades que utilizam RV e RA, o professor deve

considerar não apenas os objetivos de aprendizado, mas também as particularidades de cada estudante, garantindo que uma trilha personalizada seja enriquecedora e relevante. Esse novo papel exige uma formação docente que contemple competências tecnológicas e pedagógicas, garantindo o uso estratégico dessas ferramentas (Consolo, 2020).

A implementação de tecnologias imersivas também impacta a avaliação da aprendizagem. Em vez de utilizar métodos tradicionais, como provas e trabalhos escritos, os professores podem monitorar o desempenho dos estudantes em tempo real durante as atividades imersivas. Os Sistemas de RV e RA muitas vezes, fornecem dados detalhados sobre o progresso de cada aluno, permitindo que ajustes sejam feitos na trilha de aprendizagem, de forma imediata. Essa abordagem não apenas melhora o processo avaliativo, mas também promove uma educação mais dinâmica e centrada no estudante (Vilela Júnior et al., 2020).

Os benefícios das trilhas de aprendizagem personalizadas com tecnologias imersivas não são exclusivos de contextos avançados. Essas ferramentas apresentam grande potencial para promover a inclusão educacional, permitindo que estudantes com necessidades especiais tenham acesso a experiências de aprendizagem adaptadas às suas condições. Por exemplo, recursos de RA podem facilitar a leitura de alunos com dislexia, enquanto ambientes virtuais controlados podem ajudar no desenvolvimento de habilidades sociais para estudantes com transtornos do espectro autista. Esse caráter inclusivo reflete o compromisso da Educação 5.0 com a equidade e a diversidade no ambiente educacional (Welter et al., 2020).

Embora as possibilidades sejam promissoras, é importante considerar os desafios relacionados à implementação dessas tecnologias. A necessidade de infraestrutura adequada, como dispositivos de Realidade Virtual e Realidade Aumentada, internet de alta velocidade e softwares especializados, pode ser uma barreira nas escolas com poucos recursos. Além disso, a capacitação dos professores para usar essas tecnologias de forma eficaz é um ponto crítico, que exige investimento em formação continuada e suporte técnico (OCDE, 2018).

As trilhas de aprendizagem personalizadas com RV e RA também promovem uma nova perspectiva sobre a interdisciplinaridade no ensino. Projetos que integram diferentes áreas do conhecimento, como ciências, artes e história, podem ser desenvolvidos em ambientes virtuais, proporcionando uma visão mais ampla e conectada dos conteúdos. Essa abordagem fortalece a capacidade dos estudantes de relacionar conceitos e resolver problemas complexos, competências essenciais para o século XXI (Felcher e Folmer, 2021).

Além de contribuir para o aprendizado individual, as tecnologias imersivas têm potencial para transformar a dinâmica coletiva do ambiente educacional. Ao trabalharem juntos em ambientes virtuais colaborativos, os estudantes aprenderão a valorizar as contribuições dos colegas e a construir soluções conjuntas, promovendo uma cultura de respeito e cooperação. Essa interação fortalece tanto a aprendizagem acadêmica quanto as competências interpessoais, fundamentais para a vida em sociedade (Lange, 2023).

O uso de tecnologias imersivas torna o aprendizado mais dinâmico e atraente, despertando o interesse e a curiosidade dos estudantes. Essa motivação, por sua vez, aumenta o engajamento e a disposição para explorar novos conhecimentos, contribuindo para um aprendizado mais significativo e duradouro (Harari, 2020).

A sustentabilidade também pode ser integrada às trilhas personalizadas com RA e RV. Simulações que abordam questões ambientais e sociais permitem que os estudantes vivam os impactos de suas escolhas no mundo real, incentivando uma postura mais consciente e responsável. Esse tipo de experiência conecta o aprendizado à ação, promovendo o desenvolvimento de uma cidadania ativa e comprometida com o futuro do planeta (Brasil, 2022).

A evolução das tecnologias imersivas também abre novas possibilidades para a personalização do ensino. Com o avanço da inteligência artificial, as trilhas de aprendizagem podem se tornar ainda mais adaptativas, ajustando-se em tempo real às necessidades dos estudantes. Essa combinação de tecnologias potencializa ainda mais a capacidade de oferecer uma educação verdadeiramente personalizada e transformadora (Balardim, 2020).

O impacto das trilhas de aprendizagem personalizadas não se restringe à escola. Essas tecnologias permitem que o aprendizado seja ampliado para além do ambiente escolar, conectando os estudantes a experiências globais e oportunidades de aprendizado contínuo. Essa característica reflete a visão holística da Educação 5.0, que busca preparar os indivíduos para a vida em um mundo cada vez mais interconectado e dinâmico (Felcher e Folmer, 2021).

O futuro das trilhas personalizadas com Realidade Virtual e Realidade Aumentada depende do investimento em pesquisa e desenvolvimento. A criação de conteúdos mais acessíveis e diversificados, além de ferramentas que facilitam sua integração ao currículo escolar, é essencial para ampliar o impacto dessas tecnologias. A colaboração entre educadores, desenvolvedores de tecnologia e formuladores de políticas educacionais será fundamental para superar os desafios e maximizar os benefícios (Consolo, 2020).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo do trabalho, foi possível demonstrar a abrangência da Educação 5.0, tendo como exemplos a Realidade Virtual e Realidade Aumentada, que permitem a criação de ambientes dinâmicos e interativos, nos quais os estudantes se tornam protagonistas de seu próprio aprendizado, premissa da mudança na educação e ponto alto na Educação 5.0. A personalização fornecida por essas ferramentas mostra uma estratégia eficaz para atender às demandas individuais, respeitando ritmos, interesses e necessidades específicas, ou que amplia o engajamento e a motivação dos alunos.

O problema central, que abordava a tecnologia eficiente dessas tecnologias para potencializar o desenvolvimento de competências, foi contemplado. As análises realizadas ao longo do artigo

apontaram que, além de melhorar a experiência de aprendizagem, as realidades imersivas podem contribuir para o desenvolvimento de competências técnicas, cognitivas e socioemocionais de forma integrada. Esses resultados reforçam a importância de utilizar metodologias que favoreçam a interação entre estudantes, conteúdos e ferramentas tecnológicas.

Entre as principais descobertas, destaca-se a capacidade das tecnologias imersivas de enriquecer o currículo escolar com práticas inovadoras e inclusivas. Foi possível concluir que essas ferramentas, quando planejadas e aplicadas de maneira estratégica, podem superar as limitações tradicionais, como a falta de acessibilidade a recursos físicos e a dificuldade em contextualizar o aprendizado. Além disso, uma pesquisa revelou que a formação docente desempenha um papel determinante no sucesso dessa integração, exigindo capacitação contínua e suporte técnico para maximizar o impacto pedagógico.

As reflexões apresentadas neste estudo oferecem contribuições significativas para a área educacional, pois ampliam o debate sobre a personalização do ensino e o uso de tecnologias emergentes. No entanto, também se identificaram desafios, como a necessidade de infraestrutura adequada e políticas que garantam a equidade no acesso a essas ferramentas. Essas limitações, embora relevantes, não ofuscam o potencial das tecnologias imersivas como aliadas no enfrentamento das demandas educacionais do século XXI.

Desta forma, este trabalho reafirma que o caminho para uma educação mais inclusiva, inovadora e centrada no estudante passa pela adoção consciente e planejada de recursos tecnológicos que promovam experiências transformadoras. As ideias aqui encontradas buscam cultivar novas práticas e reflexões no campo educacional, abrindo espaço para estudos futuros que aprofundem o impacto dessas tecnologias em diferentes contextos e grupos. Assim, espera-se que os resultados apresentados possam servir de referência para educadores, gestores, pesquisadores e comprometidos com a melhoria contínua da educação.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, J. (2017). A Educação 4.0 já é realidade! <https://tecnologia.educacional.com.br/educacao-4-0/a-educacao-40-ja-e-realidade/>

BALARDIM, G. Educação 5.0: tudo o que você precisa saber sobre esse novo conceito. Site Clipescola.com. 2020. Disponível em: <https://www.clipescola.com/educacao-5-0/>. Acesso em: 06 jan. 2025.

BRASIL, M. S. Uma análise reflexiva do avanço para educação 5.0: desafios e possibilidades de uma nova versão. Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento. Ano 7, Ed. 10, v. 05, p. 16-27. Out. 2022. Disponível em: <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/avanco-para-educacao>.

BERGMANN, J. SAMS, A. Sala de aula invertida: uma metodologia ativa de aprendizagem. Rio de Janeiro: LTC, 2018.

- CONSOLO, A. T. G. Educação 4.0: Onde Vamos Parar?. In: GARCIA, S. (org.). Gestão 4.0 em Tempos de Disrupção. São Paulo: Blucher, 2020. p. 94 -115.
- FELCHER, C. D. O., & FOLMER, V. (2021b). Educação 5.0: Reflexões e perspectivas para sua implementação. Revista Tecnologias Educacionais Em Rede (ReTER), [S. l.], 2 (3), pp. e5/01–15. <https://periodicos.ufsm.br/reter/article/view/67227>.
- HARARI, Y. N. (2020). Notas sobre a pandemia e breve lições para o mundo pós-coronavírus: Companhia das Letras.
- LANGE, C. H. Educação 5.0: a importância da educação socioemocional para o futuro das escolas. Sponte, 2023. Disponível em: <https://www.sponte.com.br/importancia-da-educacao-5-0-para-as-escolas/>
- MELLO, C.M.; NETO, J. R. M. A.; PETRILLO, R. P. Educação 5.0: educação para o futuro. Rio de Janeiro: Freitas Bastos, 2021.
- OECD. Organisation for Economic Co-operation and Development. The future of education and skills: Education 2030. OECD Education 2030. OECD Publishing, Paris, 2018.
- PIAGET, J. (1982) O nascimento da inteligência na criança (4. ed.). Rio de Janeiro, RJ: Zahar
- SANTOS, A. E.; OLIVEIRA, C. A.; CARVALHO, E. N. Educação 5.0: uma nova abordagem de ensino-aprendizagem no contexto educacional. 2019. Trabalho de Conclusão de Curso (Pós-Graduação em Gestão, Supervisão e Orientação Escolar) – Faculdades IDAAM, Manaus, AM, 2019. Disponível em: <http://repositorio.idaam.edu.br/jspui/handle/prefix/1112>.
- VILLAS BOAS, B. M. de F. (2012). Portfólio, avaliação e trabalho pedagógico: Papyrus.
- VILELA JÚNIOR, G. B. *et al.* Você está preparado para a Educação 5.0? Revista CPAQV–Centro de Pesquisas Avançadas em Qualidade de Vida, v. 12, n. 1, p. 2, 2020.
- WELTER, R. B., FOLETTTO, D. da S., & BORTOLUZZI, V. I. (2020). Metodologias ativas: uma possibilidade para o multiletramento dos estudantes. Research, Society and Development, 9(1), e106911664. <https://doi.org/10.33448/rsd-v9i1.1664>

UMA REFLEXÃO SOBRE O ENSINO HÍBRIDO NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

A REFLECTION ON HYBRID TEACHING IN BRAZILIAN EDUCATION



PATRÍCIA CAYRES MOTTA

Graduação em Pedagogia pela Faculdade de Presidente Venceslau (2009); Especialista em Psicopedagogia Institucional pela Faculdade do Litoral Paranaense (2011); Especialista em Gestão Escolar: Administração, Supervisão e Orientação pela Faculdade Única de Ipatinga (2019); Especialista em Atendimento Educacional Especializado pela Faculdade Batista de Minas Gerais (2020); Especialista em Educação Infantil e Alfabetização e Letramento pela Faculdade Batista de Minas Gerais (2020); Mestre em Tecnologias Emergentes pela Must University (2023); Professora de Educação Infantil.

RESUMO

A tecnologia vem impactando e modificando nossas relações como um todo, desta forma ao que se refere no âmbito educacional observa-se que muitas instituições de ensino estão buscando dentro de suas possibilidades inserir diferentes metodologias de ensino, a fim de atender os anseios dos estudantes da atualidade, uma vez que com o passar dos anos e a chegada da era digital, nota-se que existe uma necessidade de buscar novas maneiras de ensinar, bem como aprender. A proposta da presente pesquisa tem como objetivo realizar uma reflexão sobre o ensino híbrido na educação brasileira. O ensino híbrido tem se propagado aos poucos, mas ficou em evidência no período de pandemia, com a necessidade de reestruturação da organização das instituições de ensino por conta do isolamento social. O ensino híbrido caracteriza-se por ser um modelo que combina parte das atividades de forma presencial e parte online. Diante deste aspecto o professor tem o papel de ser mediador, e o aluno responsável por sua trajetória, oportunizando ao mesmo aprender com autonomia. É uma metodologia ativa na qual tem a função de incentivar o aluno responsabilizar-se a aprender de maneira autônoma na busca de conhecimento, contudo adotar esse tipo de metodologia constitui observar que existem desafios, vantagens e desvantagens e para ter êxito é preciso haver esforço em conjunto de todos que fazem parte deste processo, ou seja, governo, instituições de ensino, professores e alunos.

Palavras-chave: Tecnologia; Ensino híbrido; Metodologia ativa.

ABSTRAT

Technology has been impacting and modifying our relationships as a whole, so as far as the educational field is concerned, it is observed that many educational institutions are seeking, within their possibilities, to insert different teaching methodologies, in order to meet the desires of today's students, as over the years and the arrival of the digital age, it is noted that there is a need to seek new ways of teaching, as well as learning. The purpose of this research is to reflect on hybrid teaching in Brazilian education. Hybrid teaching has spread gradually, but it became evident during the pandemic period, with the need to restructure the organization of educational institutions due to social isolation. Blended learning is characterized by being a model that combines part of the activities in person and part online. In view of this aspect, the teacher has the role of being a mediator, and the student is responsible for his/her trajectory, providing opportunities for learning with autonomy. It is an active methodology in which it has the function of encouraging the student to take responsibility for learning autonomously in the search for knowledge, however adopting this type of methodology means observing that there are challenges, advantages and disadvantages, and to be successful there must be joint effort of everyone who is part of this process, namely the government, educational institutions, teachers and students.

INTRODUÇÃO

A revolução tecnológica das últimas décadas tem reconfigurado profundamente os mais diversos setores da sociedade, e a educação não poderia ficar imune a essas transformações. As demandas e expectativas dos estudantes contemporâneos divergem significativamente das gerações anteriores, exigindo um modelo educacional mais dinâmico, flexível e que explore as potencialidades das ferramentas digitais. A pandemia de COVID-19 acelerou de forma exponencial a adoção de tecnologias na educação, impulsionando a emergência do ensino remoto como estratégia para garantir a continuidade do processo de ensino-aprendizagem. Embora a transição para o ambiente virtual tenha sido marcada por desafios e improvisações, ela também revelou o potencial das ferramentas digitais para enriquecer as experiências pedagógicas.

Diante desse novo cenário, o ensino híbrido surge como uma modalidade que combina o ensino presencial e o ensino a distância, buscando aproveitar os benefícios de ambos os formatos. A presente pesquisa tem como objetivo aprofundar a compreensão do ensino híbrido no contexto da educação brasileira, analisando seu histórico, metodologias, desafios e perspectivas futuras.

Para tanto, este estudo está organizado em seis capítulos. O primeiro capítulo dedica-se à definição e caracterização do ensino híbrido, explorando seus diferentes modelos e abordagens. Em seguida, o segundo capítulo apresenta um panorama histórico da evolução do ensino híbrido no Brasil, destacando as principais iniciativas e projetos nesse campo. O terceiro capítulo aborda as metodologias ativas, que são fundamentais para a implementação do ensino híbrido, e discute suas características e princípios. O quarto capítulo analisa as vantagens e desvantagens do ensino híbrido, considerando tanto os aspectos pedagógicos quanto os tecnológicos. O quinto capítulo se concentra

nos desafios enfrentados pelos docentes na implementação do ensino híbrido, como a falta de formação adequada, a resistência à mudança e a desigualdade digital. Por fim, o sexto capítulo discute as competências e habilidades necessárias para que os professores possam atuar de forma eficaz nessa nova modalidade de ensino.

O CONCEITO DE ENSINO HÍBRIDO

O termo "híbrido" possui uma rica história etimológica e uma ampla gama de aplicações em diversos campos do conhecimento. Originário do grego "hybris", que se refere à miscigenação, o termo evoluiu para o latim "hybrida", associado ao cruzamento entre espécies. Embora a etimologia exata seja objeto de debate entre os estudiosos, a ideia central de combinação de elementos distintos permanece constante.

Na biologia, o conceito de híbrido é classicamente associado ao resultado do cruzamento entre duas espécies diferentes, como no caso de uma mula, proveniente do cruzamento entre um burro e uma égua. Essa perspectiva biológica enfatiza a combinação de material genético e a geração de novas características.

No campo da educação, o ensino híbrido representa uma abordagem pedagógica inovadora que integra elementos do ensino presencial e do ensino online. Essa modalidade busca aproveitar as vantagens de ambos os formatos, oferecendo aos estudantes uma experiência de aprendizagem mais flexível, personalizada e engajadora.

Independentemente da área de conhecimento, os híbridos compartilham características comuns, como a combinação de elementos díspares, a geração de novas propriedades e a capacidade de adaptação a diferentes contextos. No ensino híbrido, por exemplo, a combinação de atividades presenciais e online permite que os estudantes explorem diferentes estilos de aprendizagem, desenvolvam habilidades digitais e colaborem com seus pares de forma mais dinâmica.

Ao contrário do modelo tradicional de ensino, centrado na figura do professor como transmissor de conhecimento, o ensino híbrido coloca o estudante no centro do processo de aprendizagem, incentivando a autonomia, a pesquisa e a resolução de problemas. Segundo Christensen, Horn e Stake (2013), o ensino híbrido oferece "o melhor dos dois mundos", combinando as interações sociais e a personalização do ensino presencial com a flexibilidade e o acesso a recursos digitais do ensino online.

O ENSINO HÍBRIDO NO BRASIL: UM BREVE HISTÓRICO

Os primeiros registros de educação à distância no Brasil são do ano de 1904, no qual o jornal da época oferecia curso de datilografia por correspondência em que o estudante recebia o material via correio semanalmente. Com o passar do tempo o sistema foi evoluindo e a oferta de cursos passou a ser pelo rádio e em seguida por meio da televisão. Já o ano de 1992 foi um grande marco para a história da EAD no Brasil com a inauguração da Universidade Aberta de Brasília (UnAB). Em 1996 houve a criação da LDB, Lei de Diretrizes e Bases, que instituiu os embasamentos legais e necessários para a oferta de cursos EAD. Em 2005 inaugurou-se a UAB – Universidade Aberta do Brasil, na qual recebeu forte apoio governamental, tanto dos estados como dos municípios, realizou parceria com o MEC para ofertar programas de ensino superior à distância. Em 2019 de acordo com a portaria nº 2117 do MEC (2019) as Instituições de Ensino Superior com graduações presenciais passaram a poder ofertar até 40% do total da carga horária do curso na modalidade EaD. No Brasil a primeira abordagem sobre ensino híbrido se deu em 2014 em um evento organizado com a finalidade de apresentar propostas de ensino com estudos já realizados. Aos poucos um novo cenário em que as tecnologias começam a fazer parte do cotidiano escolar vem se consolidando. No ano de 2020 com a chegada da Covid-19 foi declarada situação de pandemia, na qual muitas pessoas passaram a trabalhar em regime de home office, as aulas presenciais foram suspensas dando lugar ao ensino remoto emergencial. Por conta desta situação muitas instituições de ensino tiveram que se reorganizar rapidamente, e assim continuar ofertando os conteúdos pedagógicos de maneira que os alunos não perdessem o vínculo com a escola. Na ocasião muitas instituições adotaram quando possível a modalidade de ensino híbrido

METODOLOGIAS ATIVAS

A crescente influência das tecnologias digitais na sociedade contemporânea tem reconfigurado profundamente diversos setores, incluindo a educação. A pandemia de COVID-19 acelerou esse processo, impulsionando a adoção em massa de ferramentas e plataformas digitais para garantir a continuidade do ensino-aprendizagem. Essa experiência evidenciou a necessidade de repensar os modelos tradicionais de ensino e a importância de adotar novas metodologias que atendam às demandas e expectativas dos estudantes da atualidade.

O modelo tradicional de ensino, centrado na figura do professor como transmissor de conhecimento e nos alunos como receptores passivos, mostra-se cada vez mais inadequado para preparar os jovens para os desafios do século XXI. A geração Y, que cresceu imersa no mundo digital, possui características e expectativas distintas em relação às gerações anteriores. Esses jovens são

nativos digitais, familiarizados com as tecnologias desde a infância, e buscam experiências de aprendizagem mais ativas, colaborativas e personalizadas.

Diante desse cenário, as metodologias ativas, como o ensino híbrido, ganham destaque. Ao combinar elementos do ensino presencial e online, essas metodologias permitem que os estudantes assumam um papel mais ativo na construção do próprio conhecimento, desenvolvendo habilidades como pesquisa, análise crítica, resolução de problemas e trabalho em equipe. Conforme aponta Medeiros (2014), o professor, nesse contexto, atua como um mediador da aprendizagem, incentivando a autonomia dos estudantes e guiando-os na busca por informações e na construção de significados.

A geração Y, marcada pela conectividade constante e pelo acesso instantâneo à informação, possui um perfil de aprendizagem que exige novas abordagens pedagógicas. Esses jovens valorizam a interação, a colaboração e a personalização do ensino. As tecnologias digitais, ao oferecerem uma variedade de ferramentas e recursos, podem ser poderosas aliadas nesse processo, permitindo a criação de ambientes de aprendizagem mais dinâmicos e engajadores.

AS VANTAGENS E DESVANTAGENS DO ENSINO HÍBRIDO

Ao que diz respeito no modelo de ensino híbrido é possível observar que existem inúmeras vantagens. Uma delas o aluno tem oportunidade de ter contato com situações reais de aprendizagem, uma vez que na ocasião realiza pesquisas do conteúdo antes da aula e assim estará mais preparado para interagir pessoalmente com os professores e colegas de sala. Além disso outro ponto positivo é que possibilita ao aluno se tornar sujeito ativo de sua aprendizagem, no qual o mesmo dita o ritmo em que quer estudar, nesse sentido outra vantagem é de o aluno pode escolher o tipo de material que tem mais facilidade em aprender, seja por meio de vídeos, podcasts, leitura entre outros recursos, respeitando assim seu estilo de aprendizagem, sem contar na possibilidade de ir além do conteúdo indicado pelo professor já que tem na internet a disposição uma diversidade de materiais, e com isso acaba o motivando para compartilhar suas experiências com os colegas e professores dentro e fora de sala de aula, o exercício pesquisa por si mesmo tem a capacidade de estimular o senso crítico, buscando maior seletividade nas informações dos conteúdos estudados. Outra vantagem está na oportunidade que aluno tem opção de rever os materiais de estudo quantas vezes julgar necessário para aprender ou sanar dúvidas. Diante de tal contexto, o ensino híbrido tem vários aspectos relevantes a serem considerados, especialmente no sentido de autonomia dos estudantes, aprendizagem colaborativa, interação aos pares. Uma das desvantagens em relação ao trabalho seja na abordagem de ensino híbrido ou qualquer outro tipo de metodologia ativa ocorre quanto a resistência de alguns profissionais que muitas vezes estão acomodados em suas práticas tradicionais, não são capazes de adotar uma postura inovadora, seja por dificuldade em relação ao

manejo com as ferramentas tecnológicas ou por acomodação, já que não demonstram interesse em buscar qualificação. Na LDB (2010) diz que o governo de forma geral deve propiciar formação continuada e capacitação para os profissionais da educação. Infelizmente os profissionais não podem esperar que isso aconteça para buscar formação, visto que dificilmente as secretarias de educação oferecem capacitação, seja nos estados ou municípios, por conta disso muitos profissionais buscam qualificação por conta própria, sem ajuda de custo.

OS DESAFIOS ENCONTRADOS PELOS DOCENTES

A abordagem de ensino híbrido conta com muitas vantagens como listadas anteriormente, porém existem muitos desafios para serem superados. Um dos maiores desafios é a questão das políticas públicas voltadas para a educação, que geralmente não tem grandes investimentos, é notório que a maioria das instituições de ensino brasileiras não contam com laboratórios de informática com exceção de algumas instituições que contam com esses recursos infelizmente muitas vezes se encontram impossibilitadas de utilizar, visto que os equipamentos são insuficientes para todos os alunos das turmas, além de serem ultrapassados ou estarem deteriorados. Nesse contexto ainda é importante lembrar que nem todas as instituições contam com internet de boa qualidade, a velocidade geralmente é abaixo do esperado e com cobertura limitada, deixando alguns pontos da instituição descobertos, o que acaba dificultado ainda mais o trabalho, porque mesmo que o professor tenha a iniciativa de utilizar seus próprios recursos tecnológicos em suas aulas fica impossibilitado. Outro desafio para os professores está nas diferenças econômicas e sociais que assolam diversas regiões do país, fazendo com que nem todos os alunos tenham acesso aos recursos tecnológicos em seus lares. Esse fator pode ser observado na Pandemia da Covid -19 nas quais muitas instituições além de oferecer ensino remoto emergencial, precisaram ainda oferecer apostilas para aqueles que não tiveram acesso aos conteúdos de maneira digital. Outro desafio enfrentado pelos docentes na perspectiva de ensino híbrido se faz quanto a utilização dos recursos de maneira consciente e responsável por parte dos estudantes, que por sua vez tem a disposição no mundo virtual uma infinidade de distrações, e caso o aluno não se comprometa com os conteúdos a serem estudados prejudicará o processo de ensino aprendizagem, esse tipo de situação foge do controle dos professores já que estão longe fisicamente dos estudantes, impossibilitando realizar qualquer tipo de intervenção no momento em que ocorre, restando a alternativa de trabalhar com os alunos a conscientização quanto a responsabilidade de estarem empenhados em realizar as atividades propostas deixando as distrações para momento oportuno

AS CARACTERÍSTICAS DO PROFESSOR NO ENSINO HÍBRIDO

Considerando a relação direta da figura do professor no processo de ensino aprendizagem cabe aqui destacar algumas características necessárias por parte do professor para que esta prática de ensino seja concretizada. Ao contrário do estilo tradicional que embora ainda seja muito utilizado por muitos profissionais em diversas situações, o papel do professor que está alinhado com as novas tendências educacionais de ensino passa a ser de mediador, facilitador no processo de ensino aprendizagem para os estudantes que estão em busca de conhecimento. O professor tem a responsabilidade de guiar seus alunos por meio do diálogo, atuando como parceiro na aprendizagem, no qual o protagonista e responsável pela trajetória é o próprio aluno. É importante destacar que as características não dizem respeito apenas do professor que adota a metodologia de ensino híbrido, na maioria das vezes com todas as metodologias ativas. Para Ramal (2000) o computador substituirá aquele professor transmissor de conteúdo, no qual utiliza os mesmos materiais por anos sem se preocupar com as reais necessidades da turma. O computador terá a capacidade de realizar essa transmissão de conteúdos mas de uma maneira muito mais atraente. Essa é outra característica necessária ao professor, busca por capacitação e qualificação não apenas em relação aos conteúdos de suas respectivas disciplinas, bem como a compreensão quanto ao uso das ferramentas digitais e ambientes de aprendizagem. Sabemos que infelizmente apesar de constar na lei que o governo deve oferecer formação continuada e capacitações constantes, a realidade é que os interessados devem buscar por si mesmos, já que dificilmente os profissionais recebem apoio para aperfeiçoar suas práticas pedagógicas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base na pesquisa realizada, ficou evidente que a integração das tecnologias digitais no cotidiano escolar brasileiro está em constante evolução, marcando um novo capítulo na história da educação. Diante das demandas e expectativas dos estudantes contemporâneos, que buscam experiências de aprendizagem mais personalizadas, significativas e conectadas com o mundo real, as metodologias ativas, em especial o ensino híbrido, surgem como respostas inovadoras e eficazes. A adesão ao ensino híbrido, que combina elementos do ensino presencial e online, apresenta um leque de vantagens que vão além da mera utilização de ferramentas tecnológicas. Ao proporcionar maior autonomia aos estudantes, estimulando a busca ativa por conhecimento e o desenvolvimento de habilidades como pesquisa, análise crítica, colaboração e resolução de problemas, essa metodologia contribui para a formação de cidadãos mais críticos, criativos e preparados para os desafios do século XXI.

No entanto, a implementação do ensino híbrido em larga escala enfrenta obstáculos consideráveis. A resistência de parte dos professores em adotar novas práticas pedagógicas, muitas vezes decorrente da falta de formação adequada e do receio em relação às mudanças, representa um desafio significativo. A infraestrutura tecnológica precária em muitas escolas, a desigualdade digital e a falta de acesso à internet de qualidade em algumas regiões do país também limitam a implementação do ensino híbrido. Além disso, a ausência de políticas públicas específicas que ofereçam suporte financeiro e pedagógico às escolas dificulta a adoção dessa metodologia em grande escala.

Para que o ensino híbrido se consolide como uma prática pedagógica eficaz e transformadora, é fundamental que diversos atores se envolvam ativamente nesse processo. Os professores precisam ser capacitados para utilizar as ferramentas digitais de forma pedagógica e para criar ambientes de aprendizagem mais colaborativos e engajadores. As escolas devem investir em infraestrutura tecnológica adequada e oferecer suporte aos docentes na implementação do ensino híbrido. As instituições de formação de professores precisam atualizar seus currículos, incorporando as novas tecnologias e as metodologias ativas. E o governo, por sua vez, precisa elaborar e implementar políticas públicas que incentivem a inovação na educação e garantam o acesso de todos os estudantes a uma educação de qualidade.

Em conclusão, o ensino híbrido representa uma promissora alternativa para a renovação da educação brasileira, com o potencial de promover uma aprendizagem mais significativa, personalizada e equitativa. No entanto, para que essa potencialidade seja plenamente realizada, é necessário um esforço conjunto de todos os envolvidos, desde os educadores até os governantes. A superação dos desafios existentes e a construção de um sistema educacional mais inovador e inclusivo são imprescindíveis para garantir que as futuras gerações estejam preparadas para enfrentar os desafios de um mundo cada vez mais complexo e tecnológico.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular.** Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base>. Acesso 7 mar. 2023.

GARCIA, S.; BOTELHO, R. **Alan Turing e o modelo de máquina universal.** [s.l: s.n.]. Disponível em: https://www.fai-mg.br/portal/download/Revista%20Inicia_Artigo_04.pdf. Acesso 5 mar. 2023.

SILVEIRA, A. C. J. DA; JUNIOR, N. V. **A inteligência artificial na educação: utilizações e possibilidades.** *Interritórios*, v. 5, n. 8, p. 206–217, 22 jun. 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/interritorios/article/view/241622>. Acesso 8 mar. 2023.

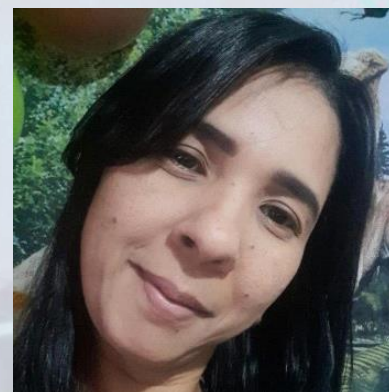
STTA, B.V. **O impacto da EAD no ensino presencial na pandemia no Brasil**. Disponível em: https://abed.org.br/arquivos/Release_Edicao_Especial_Pandemia_CensoEAD.BR_ABED_20_21.pdf.

Acesso 6 mar. 2023.

VICARI, R. M. **Inteligência Artificial aplicada à Educação**. In: PIMENTEL, M; SAMPAIO, F. F.; SANTOS, E. O. (Org.). **Informática na Educação: games, inteligência artificial, realidade virtual/aumentada e computação ubíqua**. Porto Alegre: Sociedade Brasileira de Computação, 2021. (Série Informática na Educação CEIE-SBC, v.7) Disponível em: <https://ceie.sbc.org.br/livrodidatico/inteligenciaartificial>. Acesso 6 mar. 2023

LUDICIDADE E APRENDIZAGEM

PLAYFULNESS AND LEARNING



PAULA RENATA ARAÚJO FERRO

Graduação em Pedagogia; Professora na Rede Pública de SP.

RESUMO

A ludicidade é uma abordagem fundamental no processo de aprendizagem, especialmente na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Baseia-se na ideia de que o brincar e o lúdico são linguagens naturais da criança, que contribuem para o desenvolvimento cognitivo, emocional, motor e social. O brincar, quando integrado de forma planejada e intencional ao currículo pedagógico, transforma-se em uma ferramenta poderosa para promover a construção de conhecimentos e habilidades de forma significativa. Pesquisas indicam que o lúdico estimula a criatividade, a resolução de problemas e a interação social, além de fortalecer a autoestima e o interesse dos alunos pelas atividades escolares. O professor, nesse contexto, assume o papel de mediador, organizando situações de aprendizagem que respeitem as necessidades e interesses das crianças, promovendo a ludicidade como uma oportunidade pedagógica. Portanto, a ludicidade não deve ser vista apenas como uma atividade recreativa ou de lazer, mas como uma prática educativa com intencionalidade, que utiliza jogos, brincadeiras e outras expressões lúdicas para integrar o ensino ao universo infantil. Essa abordagem favorece um aprendizado mais dinâmico, envolvente e conectado à realidade dos alunos, promovendo um desenvolvimento integral.

Palavras-Chave: Lúdico; Aprendizagem; escola.

ABSTRACT

Playfulness is a fundamental approach in the learning process, especially in Early Childhood Education and the early years of Primary School. It is based on the idea that play and playfulness are natural languages for children, which contribute to their cognitive, emotional, motor and social development. Play, when integrated in a planned and intentional way into the pedagogical curriculum, becomes a powerful tool for promoting the construction of knowledge and skills in a meaningful way. Research indicates that play stimulates creativity, problem-solving and social interaction, as well as strengthening students' self-esteem and interest in school activities. In this context, the teacher assumes the role of mediator, organizing learning situations that respect children's needs and interests, promoting playfulness as a pedagogical opportunity. Therefore, playfulness should not just be seen as a recreational or leisure activity, but as an intentional educational practice that uses games, play and other playful expressions to integrate teaching into children's worlds. This approach favors learning that is more dynamic, engaging and connected to the students' reality, promoting all-round development.

Keywords: Playfulness; Learning; School.

INTRODUÇÃO

O presente Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) tem como objetivo analisar e refletir sobre a importância da ludicidade no processo de aprendizagem, destacando como as atividades lúdicas podem contribuir para o desenvolvimento integral dos alunos. A ludicidade é reconhecida como uma ferramenta pedagógica que vai além do entretenimento, promovendo a interação, a criatividade e a construção de conhecimentos de forma significativa e prazerosa.

A abordagem lúdica é especialmente relevante na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, onde o brincar é a principal linguagem da criança. No entanto, sua aplicação não se limita a esses contextos, podendo ser explorada em diferentes etapas do ensino como um meio de engajamento e aprendizagem. Com base em estudos recentes e na prática pedagógica, este trabalho busca compreender como o uso de jogos, brincadeiras e outras expressões lúdicas pode influenciar positivamente o desenvolvimento cognitivo, emocional, social e motor dos estudantes.

A pesquisa apresenta fundamentação teórica e reflexões sobre o papel do professor na mediação do aprendizado por meio da ludicidade, destacando a necessidade de intencionalidade e planejamento na utilização dessas estratégias. Assim, a presente investigação propõe-se a discutir a relevância da ludicidade no ambiente escolar, visando contribuir para a prática pedagógica e para a valorização do brincar como parte essencial do processo educativo.

DESENVOLVIMENTO

A ludicidade desempenha um papel essencial no processo de aprendizagem, especialmente quando analisamos o impacto das práticas lúdicas no desenvolvimento cognitivo, emocional, social e motor de crianças e jovens. No entanto, os benefícios da ludicidade não estão restritos a essa faixa etária. Adultos também podem aprender de forma mais eficaz quando inseridos em contextos que incluem práticas lúdicas, especialmente em ambientes de formação e capacitação.

A ludicidade refere-se às atividades que envolvem o brincar, o jogo e as práticas recreativas, mas vai muito além do simples entretenimento. É um recurso pedagógico poderoso que potencializa a aprendizagem ao associar prazer, curiosidade e desafio ao processo educativo. Por meio da ludicidade, os aprendizes não apenas absorvem conhecimentos teóricos, mas também os experimentam de forma prática e significativa.

Quando brincamos ou jogamos, nossa capacidade de atenção, memória e resolução de problemas é estimulada de maneira natural. Além disso, a ludicidade possibilita a experimentação livre de medo ou julgamento, criando um ambiente mais acolhedor e propício para a criatividade e inovação.

Atividades lúdicas promovem a criatividade, pois permitem que os participantes explorem diferentes formas de resolver problemas ou de criar narrativas. Um exemplo clássico é o uso de jogos de tabuleiro ou brincadeiras de faz de conta que estimulam o pensamento imaginativo.

Ao participar de atividades lúdicas em grupo, as crianças e adultos aprendem a negociar, cooperar, respeitar regras e trabalhar em equipe. Esses aspectos são fundamentais para a convivência em sociedade.

O brincar e o aprender de forma lúdica tornam o processo de ensino mais interessante, o que aumenta a motivação dos aprendizes. Quando a aprendizagem é divertida, a predisposição para participar e se engajar no conteúdo aumenta significativamente.

Jogos e brincadeiras exigem raciocínio lógico, planejamento estratégico e habilidades de resolução de problemas. Eles ajudam a consolidar conceitos de forma prática e aplicável, especialmente em áreas como matemática, ciências e linguagens.

A ludicidade cria um ambiente descontraído, o que reduz a pressão e o estresse associados ao aprendizado. Isso facilita a retenção de informações e melhora a saúde emocional dos participantes.

A infância é a fase em que o brincar tem um papel central. Por meio de jogos, histórias, música e teatro, as crianças desenvolvem não apenas habilidades cognitivas, mas também competências motoras e emocionais. Exemplos incluem jogos de construção, brincadeiras de faz de conta e atividades com músicas que ensinam ritmo e linguagem.

Nessa etapa, o uso de ludicidade pode ser vinculado diretamente ao conteúdo escolar. Jogos de tabuleiro para aprender matemática, simulações históricas para compreender contextos culturais e brincadeiras que ensinam ciências são exemplos de como os conceitos podem ser transmitidos de forma divertida e eficaz.

Para jovens e adultos, a ludicidade é muitas vezes incorporada por meio de dinâmicas de grupo, jogos de simulação e ferramentas tecnológicas, como gamificação. A utilização de simuladores de negócios, aplicativos educacionais e quizzes interativos são estratégias que engajam o público mais velho.

Com o avanço das tecnologias digitais, o ensino lúdico encontrou novas possibilidades. Plataformas de ensino gamificadas, como Duolingo e Khan Academy, utilizam mecânicas de jogos para ensinar de forma eficiente e envolvente.

Outro aspecto relevante da ludicidade é sua capacidade de inclusão. Por meio de jogos e brincadeiras adaptadas, é possível integrar estudantes com diferentes necessidades, como crianças com deficiências motoras, cognitivas ou sensoriais. Atividades lúdicas promovem a igualdade de oportunidades, garantindo que todos possam participar e aprender.

O professor desempenha um papel fundamental ao planejar e mediar atividades lúdicas. Para isso, é necessário entender as necessidades dos alunos e selecionar jogos e brincadeiras que sejam adequados ao contexto pedagógico. Além disso, é importante que o professor compreenda a ludicidade não como algo secundário, mas como uma estratégia central na construção do aprendizado.

Caça ao Tesouro Educativa

Uma atividade que combina aprendizado com exploração, ideal para revisar conteúdo ou introduzir novos conceitos.

Histórias Colaborativas

Uma prática que desenvolve a criatividade e o trabalho em equipe, onde os alunos criam uma história juntos, cada um contribuindo com uma parte.

Jogos de Tabuleiro e Puzzles

Ideais para ensinar habilidades como lógica, matemática e pensamento estratégico.

Atividades ao Ar Livre

Brincadeiras como caça ao tesouro ou jogos de movimento são especialmente eficazes para reforçar o aprendizado de forma divertida e dinâmica.

Gamificação

Transformar o aprendizado em um jogo com objetivos, recompensas e desafios é uma das formas mais modernas de utilizar a ludicidade.

Apesar de suas vantagens, a implementação da ludicidade na educação encontra desafios. Muitos professores enfrentam dificuldades devido à falta de recursos, formação específica ou tempo. Além disso, há uma visão tradicional da educação que pode considerar as práticas lúdicas como superficiais ou menos importantes.

Para superar esses desafios, é essencial investir na formação docente e na criação de materiais pedagógicos acessíveis que incorporem elementos lúdicos. Políticas educacionais que reconheçam a importância do brincar e do jogo como ferramentas pedagógicas são igualmente fundamentais.

A ludicidade é uma ponte entre o aprendizado e a diversão, oferecendo inúmeras possibilidades para tornar o processo educacional mais significativo e eficaz. Seja na infância ou na vida adulta, o ato de aprender pode (e deve) ser prazeroso. A implementação de estratégias lúdicas na educação não apenas facilita a assimilação de conteúdos, mas também forma indivíduos mais criativos, colaborativos e emocionalmente equilibrados.

A ludicidade é, de fato, um elemento transformador na educação, não apenas por promover o prazer no ato de aprender, mas também por estimular uma abordagem pedagógica que coloca o estudante como protagonista. A seguir, aprofundamos as várias dimensões que tornam a ludicidade indispensável no aprendizado.

Quando falamos em aprendizado significativo, referimo-nos à construção de conhecimento que se relaciona diretamente com as experiências e os interesses do aluno. Atividades lúdicas, como jogos interativos, dramatizações ou experimentos práticos, ajudam os estudantes a estabelecerem conexões entre o que aprendem na sala de aula e o mundo real. Isso transforma o conhecimento em algo tangível e memorável.

Por exemplo, ao brincar com jogos matemáticos que envolvem a manipulação de objetos, as crianças aprendem conceitos como adição e subtração de forma intuitiva. Da mesma maneira, simulações científicas em ambientes lúdicos ajudam os alunos a compreenderem fenômenos naturais e tecnológicos com maior clareza.

A educação lúdica não se limita ao desenvolvimento intelectual. Ela também atua nos âmbitos emocional, social e físico, promovendo uma formação integral. Abaixo, destacamos algumas dessas contribuições:

Durante atividades lúdicas, os estudantes aprendem a lidar com emoções como frustração (quando perdem um jogo) ou euforia (quando vencem). Isso ajuda a construir resiliência e a desenvolver habilidades de autorregulação emocional.

Jogos colaborativos ensinam o respeito às regras e a empatia. Atividades em grupo permitem que os alunos aprendam a ouvir, negociar e valorizar as contribuições dos colegas, habilidades cruciais para o trabalho em equipe.

Atividades que envolvem movimento, como brincadeiras ao ar livre ou jogos de coordenação, contribuem para o desenvolvimento motor fino e grosso, especialmente em crianças.

A resolução de problemas, presente em muitas atividades lúdicas, estimula habilidades cognitivas como memória, raciocínio lógico e pensamento crítico. Isso é essencial para a construção de uma base sólida para o aprendizado futuro.

O ambiente onde as atividades lúdicas acontecem também é crucial. Espaços bem planejados, que estimulem a criatividade e a curiosidade, são mais eficazes para o aprendizado. Isso inclui salas de aula interativas, áreas externas para jogos e até ambientes virtuais gamificados. Um espaço lúdico deve ser inclusivo, acessível e seguro, permitindo que todos participem de maneira igualitária.

Por exemplo, em ambientes educacionais gamificados, onde os conteúdos são apresentados como missões ou desafios, os alunos ficam mais motivados a participar. Esses ambientes podem ser integrados à tecnologia, usando aplicativos, plataformas digitais ou até mesmo realidade aumentada.

A gamificação é uma tendência crescente que utiliza elementos de jogos, como pontuações, níveis e recompensas, em contextos de ensino. Ela combina ludicidade com tecnologia para engajar estudantes de todas as idades. Exemplos incluem:

Plataformas Educacionais Gamificadas: Ferramentas como Quizizz, Kahoot e Duolingo tornam o aprendizado interativo e recompensador.

Realidade Virtual e Aumentada: Essas tecnologias criam simulações imersivas que permitem aos alunos explorarem conteúdos complexos de maneira visual e interativa.

Aplicativos Personalizados: Softwares que se adaptam ao ritmo e estilo de aprendizado do estudante tornam o processo mais eficiente e centrado no indivíduo.

Exemplos Práticos de Ludicidade em Diferentes Disciplinas

Ciências:

Simulações de ecossistemas ou experimentos em grupo que envolvam interação e descoberta.

Matemática:

Jogos de tabuleiro que exigem cálculos ou desafios online de lógica e resolução de problemas.

História:

Representações teatrais de eventos históricos ou jogos de cartas com personagens famosos.

Artes e Literatura:

Criação de histórias colaborativas ou atividades que envolvam pintura e música.

Ludicidade na Educação Inclusiva

Outro aspecto fundamental é o papel da ludicidade na inclusão de alunos com necessidades especiais. Jogos adaptados, materiais sensoriais e atividades acessíveis tornam o aprendizado mais democrático e eficiente. Por exemplo:

Jogos com peças maiores e coloridas para crianças com dificuldades motoras.

Atividades sonoras para alunos com deficiência visual.

Tecnologias interativas que facilitam a comunicação para estudantes com deficiências de fala.

Desafios e Superação

Embora a ludicidade ofereça inúmeros benefícios, sua aplicação ainda enfrenta desafios. Professores podem se deparar com a falta de recursos ou treinamento adequado para incorporar práticas lúdicas. Além disso, algumas escolas ainda adotam metodologias tradicionais que priorizam a memorização e desvalorizam o brincar como ferramenta pedagógica.

Superar esses desafios exige, formação Continuada para Educadores: Cursos e workshops que ensinem como planejar e aplicar atividades lúdicas.

Investimento em Recursos: Garantir que escolas tenham acesso a materiais e ferramentas lúdicas.

Mudança Cultural: Promover a ideia de que o brincar não é perda de tempo, mas sim um componente essencial para o aprendizado.

Conclusão: Ludicidade para um Futuro Melhor

A integração da ludicidade na educação é uma forma de tornar o aprendizado mais humano, dinâmico e eficiente. Ela nos lembra que o ato de aprender pode ser repleto de descobertas prazerosas e significativas. A ludicidade, quando bem implementada, transforma não apenas o indivíduo, mas toda a sociedade, ao formar cidadãos mais criativos, críticos e colaborativos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A ludicidade é um recurso pedagógico transformador, capaz de enriquecer os processos educativos em diferentes contextos e faixas etárias. Ela vai além do simples ato de brincar, tornando-se uma ferramenta essencial para promover o aprendizado significativo, desenvolver competências socioemocionais e estimular a criatividade. Por meio de atividades lúdicas, o educador conecta o conteúdo à realidade dos aprendizes, favorecendo uma experiência mais engajante e memorável.

Seja em um contexto presencial, híbrido ou digital, a ludicidade fortalece a relação entre o aprendiz e o conhecimento, mostrando que aprender pode ser, ao mesmo tempo, divertido e eficaz. No entanto, sua implementação requer planejamento, sensibilidade por parte dos educadores e um ambiente que valorize práticas inovadoras. Mais do que isso, exige uma mudança de paradigma em relação ao ensino tradicional, para que o brincar seja reconhecido como um elemento central na formação de indivíduos completos e equilibrados.

Portanto, a ludicidade não é apenas uma estratégia pedagógica, mas um elemento essencial para a construção de uma educação mais humanizada, inclusiva e transformadora. Afinal, quando aprendemos com prazer, abrimos espaço para desenvolver não apenas habilidades cognitivas, mas também criamos laços emocionais positivos com o conhecimento, contribuindo para o crescimento pessoal e social.

A ludicidade como recurso educativo transcende a mera ideia de diversão e se posiciona como um pilar indispensável na construção de uma educação mais rica e significativa. É por meio do brincar, do jogar e de outras práticas lúdicas que o aprendizado se torna mais engajador, mais próximo da realidade dos aprendizes e mais eficiente na construção do conhecimento. Essa abordagem reforça o papel do aprendiz como protagonista do próprio desenvolvimento, promovendo autonomia, criatividade e senso crítico.

O aspecto mais poderoso da ludicidade está na sua capacidade de transformar a forma como entendemos o processo educativo. Em vez de tratarmos o aprendizado como algo rígido e passivo, a ludicidade nos desafia a criar experiências ativas, onde o prazer de explorar e descobrir impulsiona

o desejo de aprender. Isso é especialmente relevante em um mundo onde as habilidades de resolução de problemas, inovação e colaboração são cada vez mais valorizadas.

Nos tempos atuais, a ludicidade encontra novas formas de expressão, especialmente com o avanço das tecnologias digitais e o aumento da acessibilidade a ferramentas interativas. Jogos educacionais, plataformas gamificadas e simulações imersivas são exemplos de como a ludicidade se adaptou às demandas do século XXI. Essas ferramentas permitem que os aprendizes explorem conceitos de forma prática e interativa, ao mesmo tempo em que tornam o ensino mais inclusivo e personalizado.

Um exemplo claro disso é o uso de jogos digitais para ensinar programação, onde conceitos complexos são introduzidos por meio de desafios e recompensas. Outro exemplo são os simuladores virtuais que permitem explorar ambientes científicos, históricos ou empresariais, tornando o aprendizado mais tangível e conectado ao mundo real.

Além disso, a ludicidade contribui para o desenvolvimento de competências socioemocionais, que são cada vez mais reconhecidas como fundamentais para o sucesso acadêmico e profissional. A empatia, a resiliência, o trabalho em equipe e a capacidade de lidar com erros são constantemente trabalhadas em atividades lúdicas, tanto em ambientes escolares quanto corporativos.

Apesar de seus inúmeros benefícios, implementar práticas lúdicas de forma consistente e eficaz ainda é um desafio em muitos contextos. Entre os principais obstáculos estão:

Falta de Formação Docente: Muitos educadores não possuem o preparo necessário para planejar e aplicar atividades lúdicas de forma integrada ao currículo.

Limitações de Recursos: Em algumas instituições, a falta de materiais, espaços adequados ou tecnologias dificulta a adoção de práticas lúdicas.

Cultura Educacional Conservadora: Ainda há resistência em abandonar métodos tradicionais de ensino em favor de abordagens mais dinâmicas e interativas.

Superar esses desafios requer investimentos em capacitação docente, inovação pedagógica e políticas educacionais que reconheçam a importância da ludicidade no processo de aprendizagem. Também é essencial mudar a percepção de que o brincar é apenas uma atividade secundária, destacando sua relevância para o desenvolvimento integral do aprendiz.

À medida que avançamos em direção a um futuro educacional mais centrado no aprendiz, a ludicidade se consolida como uma peça-chave para atender às necessidades de uma sociedade em constante transformação. O uso de inteligência artificial, realidade aumentada e outras tecnologias emergentes têm o potencial de ampliar ainda mais as possibilidades da ludicidade na educação.

Por exemplo, ambientes de aprendizagem baseados em realidade virtual podem transportar os estudantes para diferentes épocas históricas, simular fenômenos científicos complexos ou até mesmo permitir experiências interativas em escala molecular. Da mesma forma, a inteligência artificial pode ser usada para criar experiências de aprendizado altamente personalizadas, ajustando os desafios e recompensas de acordo com o ritmo e as preferências de cada estudante.

Além disso, a ludicidade também pode desempenhar um papel importante na formação de cidadãos mais conscientes e engajados. Atividades lúdicas que simulam situações sociais ou ecológicas, por exemplo, podem ajudar os estudantes a entenderem questões globais de forma prática e reflexiva, incentivando o desenvolvimento de soluções criativas para os problemas contemporâneos.

Como uma abordagem transformadora, a ludicidade nos desafia a repensar os processos educativos, colocando a experiência do aprendiz no centro de tudo. Não importa a faixa etária, aprender com alegria, curiosidade e liberdade é um direito de todos, e a ludicidade é o caminho mais eficaz para garantir que esse direito seja respeitado.

Portanto, ao integrar a ludicidade nas práticas educativas, não apenas promovemos o aprendizado de conteúdos acadêmicos, mas também contribuimos para a formação de indivíduos mais criativos, colaborativos e preparados para enfrentar os desafios de um mundo em constante mudança. A educação lúdica é, acima de tudo, uma ferramenta para construir um futuro mais inclusivo, humano e inovador.

REFERÊNCIAS

BROUGÈRE, Gilles. **Brinquedo e cultura**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Jogo, brinquedo e educação**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2018.

PIAGET, Jean. **A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação**. 5. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

SUTTON-SMITH, Brian. **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Artes Médicas, 2001.

VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

LÍNGUA BRASILEIRA VERSUS LÍNGUA PORTUGUESA: ASPECTOS IMPORTANTES ACERCA DO TRABALHO PEDAGÓGICO COM LIBRAS PARA INCLUSÃO ESCOLAR

BRAZILIAN LANGUAGE VERSUS PORTUGUESE LANGUAGE: IMPORTANT ASPECTS OF PEDAGOGICAL WORK WITH POUNDS FOR SCHOOL INCLUSION



RENATA APARECIDA SILVA DE ANGELIS

Graduação em Pedagogia pela Universidade Norte do Paraná(2012), Especialização em Ludoterapia no contexto educacional (2016), Especialização em Práticas Educativas Criativas, Ludicidade e Jogos (2022).

RESUMO

O presente artigo traz considerações relevantes acerca da problemática e soluções sobre a inclusão da criança surda no sistema educacional. Através de pesquisa pode-se confirmar que a LIBRAS é a mais utilizada pelas pessoas surdas que vivem no Brasil, a comunidade surda tem cultura e língua própria, porém, são uma minoria e vivem como estrangeiros em seu próprio país, devido a esta problemática, a necessidade da escola bilíngue auxiliando no desenvolvimento completo da criança surda que hoje está incluída em uma escola de ensino regular. Com objetivo de conscientizar a todos, procurando por soluções práticas pedagógicas, sobre a inclusão da criança surda no ensino regular. O trabalho aqui apresentado está embasado por meio das leituras e reflexões sobre a bibliografia levantada acerca do tema.

Palavras-chave: LIBRAS; Desenvolvimento; Infantil.

ABSTRACT

This article brings relevant considerations about the problems and solutions regarding the inclusion of deaf children in the educational system. Through research it can be confirmed that LIBRAS is the most widely used language by deaf people living in Brazil, the deaf community has its own culture and language, however, they are a minority and live as foreigners in their own country, due to this problem, the need for a bilingual school assisting in the complete development of the deaf child who today is included in a regular school. The aim is to raise everyone's awareness of the inclusion of deaf children

in mainstream education, seeking practical pedagogical solutions. The work presented here is based on readings and reflections on the literature on the subject.

Keywords: LIBRAS; Development; Children.

INTRODUÇÃO

Paulatinamente vem se tentando realizar a verdadeira inclusão escolar, porém a inclusão vai muito além de apenas colocar “quem está fora, dentro” do que até então estava excluído, incluir não é o contrário de excluir.

Caminhando para a escola inclusiva exigência do século XXI, algum questionamento nos vem à cabeça, um borbulhar de dúvidas, anseios, críticas e até mesmo ao se aprofundar na questão revolta e insegurança.

A inclusão é a eliminação do preconceito e respeito à diversidade com uma educação de qualidade, igualdade, no acesso, participação efetiva na construção da cidadania e autonomia.

Inclusão está diretamente ligada à pedagogia, política, cultura e social, sem poder desvincularem-se de nenhuma.

A educação inclusiva desloca o enfoque no aluno, para a escola reconhecendo no seu interior a diversidade de diferenças individuais, físicas, culturais e sociais, na educação inclusiva todos aprendem juntos, convivendo com as diferenças, criando além de uma nova política educacional, uma política multicultural

No Brasil, a educação inclusiva está presente como política educacional no documento Política Nacional de Educação especial, de 1994, e em outros textos oficiais, promovidos pela secretária de Educação Especial do MEC. Estes incluem a constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), o Plano Decenal de Educação para Todos (MEC) e o Estatuto da Criança e do Adolescente, além de documentos produzidos em encontros internacionais, nos quais a educação especial foi tema de debate, como a Declaração Mundial de Salamanca, que afirma a necessidade de inclusão do portados de necessidades especiais no sistema comum de ensino.

A inclusão escolar tem como objetivo favorecer um ambiente de convívio menos restritivo possível, que dê oportunidade a um processo dinâmico e flexível de participação em todos os níveis sociais, pressupõe a possibilidade de se pensar uma sociedade para todos com respeito à

diversidade e atendimento às necessidades das minorias, por meio da mediação desse processo, pode-se concretizar a chamada sociedade inclusiva.

DESENVOLVIMENTO

Segundo Montoan (2003), “na escola inclusiva o aluno é sujeito e foco principal de toda ação pedagógica dirigida pelo professor, que o auxilia educacionalmente em todas as suas necessidades”. A escola faz também o acompanhamento de seus familiares e da comunidade a qual os sujeitos pertencem, esse fator é imprescindível para o seu desenvolvimento, seja cognitivo ou social.

Entretanto, há uma grande confusão entre os significados dos vocábulos integração e inclusão, os quais têm significados semelhantes, mas são empregados em situações de inserção diferentes no contexto socioeducacional (Montoan,2003).

Segundo Blanco (1998) “ O conceito de escola inclusiva está ligada a modificação da estrutura, do funcionamento e da resposta educativa, de modo que haja lugar para todas as diferenças individuais, inclusive para aquelas associadas a alguma deficiência”.

A concepção de inclusão requer mudanças nas práticas relacionadas aos grupos excluídos. Com relação as atitudes, temos que rever o modo de pensar, a nossa aceitação, carrega responsabilidades não apenas físicas, mas uma mudança social e educacional.

Vygotsky, em seu trabalho na área de deficiências, também abordou as consequências do convívio exclusivo entre iguais, decorrente de linhas educacionais orientadas para a homogeneidade. Chamou a atenção para o risco de estar propiciando, de um modo perverso, a criação de uma “raça” humana especial (Vygotsky,1993), o argumento para o segregar estava na concepção de heterogeneidade como instância favorável de desenvolvimento, pois as relações interpessoais que envolvem níveis diferentes de funcionamento permitem à criança transformar suas capacidades.

Para Vygotsky o importante era preservar o direito da criança surda ao desenvolvimento, através de sua inserção em experiências condizentes com a heterogeneidade dos processos humanos. A educação deveria dar acesso aos bens culturais, de acordo com caminhos especiais que a condição da surdez exige.

Atualmente, continua sendo necessário ponderar o entrelaçamento de argumentos na discussão do que se entende por integração e segregação, ou por finalidade e meios da educação, as diferentes propostas envolvem soluções como o ensino em instituição especializada, ou o ensino especial realizado dentro da escola regular, ou ensino regular complementado por atendimento especial.

Na diversidade funcional da vida, escola e família que caminham juntas oportunizam o crescimento da aprendizagem coletiva com a finalidade de somar atitudes e valores, reavaliando práticas, tantas vezes reducionistas e formalistas, que precisam valorizar a criatividade, a afetividade e a subjetividade dos alunos a fim de diminuir o fenômeno do *nós* e *deles* que muito prejudica a cooperação na transformação do conhecimento.

O movimento mundial em direção a sistemas educacionais inclusivos indica uma nova visão de educação, que recupera seu caráter democrático através da adoção do compromisso legal com a oferta de *Educação para Todos*, na qual a diversidade deve ser entendida e promovida como elemento enriquecedor da aprendizagem e catalizador do desenvolvimento pessoal e social (BRASIL,2005, p.58).

As línguas de sinais são aturais, pois surgiram do convívio entre as pessoas. Elas podem ser comparadas à complexidade e à expressividade das línguas orais, pois pode ser passado qualquer conceito, concreto ou abstrato, emocional ou racional, complexo ou simples por meio delas. Trata-se de línguas organizadas e não de simples junção de gestos. Por este motivo, por terem regras e serem totalmente estruturadas, são chamadas de Línguas.

As línguas de sinais distinguem-se das línguas orais porque se utilizam de um meio visual-espacial e oral-auditivo, ou seja, na elaboração das línguas de sinais precisamos olhar os movimentos que o emissor realiza para entender sua mensagem. Já na língua oral precisamos apenas ouvi-lo sem necessariamente estar olhando para ele. Um exemplo é um casal de ouvintes que conversa mesmo quando um deles está na cozinha e o outro na sala; já nas línguas de sinais esta situação é impossível, pois precisamos estar ao alcance da visão para que o sinal seja notado e percebido pelo receptor.

Reconhecer a importância do bilinguismo no contexto escolar é apenas o começo de muitos desafios que a escola virá a enfrentar.

Como destaca Peixoto (2006, p. 205):

Reconhecer a condição bilíngue do surdo é, portanto, apenas o começo de uma longa e intrigante travessia de descobertas e desafios. O acolhimento necessário e imprescindível da língua de sinais, como primeira língua do surdo e língua escolar, devolve ao surdo a esperança, ao mesmo tempo em que nos convoca a pensar sobre os processos e práticas construídos – agora – à luz dessa nova condição. A subjetividade do surdo e todos os processos relacionados a ela ganham novas mudanças, delineando- se talvez de forma diferente ao que supúnhamos acontecer quando a língua de sinais era – radicalmente – negada e as práticas pedagógicas eram, quase exclusivamente, mediadas pela língua oral. (PEIXOTO, 2006, p. 205)

As línguas de sinais possuem mecanismos morfológicos, sintáticos e semânticos. O canal usado nas línguas de sinais (o espaço) pode contribuir muito para a produção de sinais que estejam mais em contato com a realidade do que puramente as palavras. O sinal de árvore na Língua Brasileira de Sinais é representado por uma das mãos sendo o tronco e a outra as folhas, o que é muito significativo do que a palavra *árvore*.

Como todas as outras, as línguas de sinais são vivas, pois estão em constante transformação com novos sinais, sendo introduzidos pela comunidade Surda de acordo com a sua necessidade.

As línguas de sinais não são universais. Cada uma tem a sua própria estrutura gramatical e assim, como não temos uma língua oral única, também não temos apenas língua de sinais. A língua de sinais, assim com a língua oral, é a representação da cultura de um povo, mesmo países com a mesma língua oral possuem línguas de sinais diferentes. Um exemplo é o caso de Brasil e Portugal. Por mais que estes países possuem a mesma língua oral, possuem línguas de sinais diferentes, com características próprias. O contrário acontece com os Estados Unidos e o Canadá, que possuem a mesma língua oral e a mesma língua de sinais.

Desde a educação infantil, a criança deve estar em contato constante com a leitura e a escrita. É importante que a criança desde cedo seja estimulada a ler histórias infantis. Essas devem ser lidas para as crianças com surdez com apoio de muita imagem visual, muita dramatização e acompanhada da língua oral ou da língua de sinais, dependendo do momento e do modelo educacional. É preciso despertar na criança o interesse pela leitura. É importante também que a criança esteja envolvida no universo do letramento; para isso, o professor deve chamar sua atenção para tudo que está escrito ao seu redor. (BRASIL, 2006, p. 29).

A Língua Brasileira de Sinais é a língua de sinais utilizada pelas pessoas surdas que vivem no Brasil e tem como sigla a inicial das palavras, sendo também chamada de LIBRAS.

O que chamamos de palavra na língua oral chamamos de sinal em LIBRAS, não podendo ser chamado de gesto ou mímica, pois não possui estas características.

Língua Brasileira de Sinais tem pontos de articulação dos fonemas, que são expressos por toques no corpo do usuário da língua ou no espaço neutro.

Abaixo serão apresentados os cinco parâmetros desta língua:

- Configuração de Mão (CM): é a representação de como estará a mão de dominância (direita, para os destros e esquerda para os canhotos) no momento inicial do sinal. Alguns sinais podem ser representados pelas duas mãos.
- Ponto de Articulação (PA): é o lugar onde a mão configurada para a execução do sinal, o ponto de articulação pode ser alguma parte do corpo ou o sinal poderá ser realizado num espaço neutro vertical (ao lado do corpo) ou espaço neutro horizontal (na frente).
- Movimento (M): alguns sinais têm movimento, outros não, são sinais estáticos; movimento é a deslocação da mão espaço na execução do sinal.
- Orientação ou Direcionalidade (O/D): é a direção que o sinal terá para ser executado.

- Expressão facial e/ou corporal (EF/C): muitos sinais necessitam de um complemento facial e corporal para fazer com que sejam compreendidos. A expressão facial são as feições pelo rosto para dar a vida e entendimento ao sinal executado.

Para a realização de um sinal precisaremos atentar para cada um destes parâmetros, visto que uma pequena mudança já poderá significar outro sinal.

E, o que todo Professor deveria saber

- A criança só inicia o aprendizado de uma língua escrita após dominar a língua de sinais ou fala;
- São maiores as chances da criança compreender o que está sendo ensinado e de conseguir aprender o português escrito quando a professora utiliza-se da Língua Brasileira de Sinais associado ao português falado
- A escola deve buscar adaptações para receber o aluno com surdez, usando a sinalização dos espaços; na educação dos surdos, a adequação do ensino da Língua Portuguesa ocorre por meio de:
 - práticas metodológicas de ensino de segundas línguas
 - escolha prévia de textos, de acordo com a competência linguística dos educandos
 - apresentação do texto por escrito
 - ênfase aos aspectos semânticos e estruturais do texto
- Respeitar as diferenças entre as duas línguas, que se manifestam em todos os níveis (lexical – morfológico – sintático – discursivo)
- Competência gramatical, abordagem gramatical, vocabulário, estruturas gramaticais etc.
- Abordagem comunicativa
- Conhecer os graus de perdas auditivas (perda leve – perda moderada – perda severa – perda profunda)
- Utilizar pedagogia visual
- Utilização de diferentes procedimentos de avaliação que se adaptem aos estilos e possibilidades de expressão dos alunos

Conforme destaca Quadros (1997), a escrita deve ser a oportunidade de o indivíduo expressar inúmeras situações significativas para determinados fins sociais. A produção criativa é possível somente quando envolve situações comunicativas verdadeiras e quando o aluno identifica as

possibilidades da nova língua como objeto social e interacional. A língua escrita é uma língua construída independentemente da construção da língua oral. Um bom leitor e um bom escritor é aquele que lê e escreve muito. A língua escrita é adquirida por meio de constante acesso a ela.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação tem que ser afinada para formar cidadão com ética e cidadania, não se pode mais tolerar sofrimento por falta de conhecimento. A criança surda com a inclusão poderá aprimorar e aumentar seu conhecimento deixando de se sentir excluída, com atitudes do educador preparando, agindo como um hábito de todos os dias, mudanças nas práticas relacionadas aos grupos excluídos.

A nova escola bilíngue, com metodologias diferenciadas, utilizando-se da língua portuguesa (como segunda língua L2) e língua brasileira de sinais (LIBRAS); (como língua materna L1). A criança surda ouve com os olhos e fala com as mãos, então como interagir-se com tais crianças?

A escola se adapta para receber ao aluno e não ao contrário, temos que pensar na prática a escola bilíngue.

O ensino de surdos, antes dessa nova proposta bilíngue, passou por duas concepções ou filosofias educacionais, quais sejam: o oralismo e o português sinalizado. Nenhuma dessas propostas encontrou unanimidade, na crítica educacional, como metodologia de ensino adequada para atender integralmente às necessidades de ensino e aprendizagem do aluno surdo inserido em uma sociedade de ouvintes.

Ademais, as discussões sobre o bilinguismo também carecem de estudos e posicionamentos, pois propiciam várias indagações, necessárias para o avanço de novas reflexões a fim de propiciar ao professor, novas perspectivas de ensino no contexto educacional dos alunos surdos. Mas, a grande maioria da literatura atual educacional advoga a seu favor, não apontando lacunas que se colocam em seu trajeto. E, A Língua deve ser introduzida o mais cedo possível, senão seu desenvolvimento pode ser permanentemente retardado e prejudicado com todos os problemas ligados a capacidade de proporcionar, nos casos da criança surda, isso só pode ser feito por meio da língua de sinais. As crianças surdas precisam de contato com pessoas fluentes na língua de sinais, sejam seus pais, professores ou outros, tudo então pode decorrer livre intercuro de pensamento, livre fluxo de informações, aprendizado da leitura e escrita e talvez da fala. Surdo-mudo apague essa ideia.

REFERÊNCIAS

- AMARAL, L.A. **Sobre crocodilos e avestruzes: falando de diferenças físicas, preconceitos e sua superação.** In diferenças e preconceitos na escola: alternativas teóricas e práticas – Ed. São Paulo: Sumus, 1998
- BLANCO, R. **Aprendendo na diversidade: implicações educativas,** conferência apresentada no III Congresso Ibero americano de Educação Especial. Foz do Iguaçu/PR, 1998.
- CURY, A. J. **Pais Brilhantes Professores Fascinantes.** Rio de Janeiro: Sextante. 2003.
- DAMAZIO, M. F. M. **Atendimento Educacional Especializado, Pessoa com surdez.** Brasília – DF, 2007.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia.** São Paulo: Paz e Terra, 1998.
- GONÇALVES, M. A. B. **2º encontro de alfabetizadores de deficientes auditivos.** Rio Janeiro, RJ, Cimar editora e Artes Gráficas LTDA, 1988.
- HONORA, M., FRIZANCO, M. L. E. **Livro Ilustrado de Língua Brasileira de Sinais: desvendando a comunicação usada pelas pessoas com surdez.** São Paulo: Ciranda Cultural, 2009.
- JOÃO, F. L. de L. **A crítica ao humanismo em educação e as repercussões sobre o discurso pedagógico no cenário contemporâneo.** Revista contrapontos – eletrônica Vol.11 – n. 1 – p. 62 – 69/ jan. – abr. 2011
- SACKS, O. W. **Vendo vozes: uma viagem ao mundo dos surdos.** São Paulo: Companhia das Letras, 2010. Tradução Laura Teixeira.
- SILVIA, A. P. P. **Fundamentos da Alfabetização: pedagogia.** São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2009
- TIBA, I. **Educar para formar vencedores: a nova família brasileira.** São Paulo: Interage, 2010.

CONTOS QUE ENSINAM: UMA ABORDAGEM SIGNIFICATIVA POR MEIO DOS CONTOS

TALES THAT TEACH: A MEANINGFUL APPROACH THROUGH TALES



RODRIGO TEMPORIM DA SILVA

Pós Lato Senso em Metodologia e Didática do Ensino Superior. Faculdade Mozarteum de São Paulo, Brasil. 2014; Pós Lato Senso em Docência Universitária. Faculdade São Luis de França, Aracaju - SP, 2014; Licenciatura pela Universidade Bandeirante de São Paulo, Brasil. 2007; Email: rodrigotemporim@hotmail.com

RESUMO

Os contos são uma ferramenta eficaz para transmitir valores e ensinar lições. Capturam a atenção e imaginação do público bem como estimulam empatia, criatividade e reflexão. São Versáteis para diferentes idades e contextos. Exemplos: fábulas, contos de fadas e mitologia. Eles promovem aprendizagem significativa e duradoura. Desenvolvem pensamento crítico e comunicação, estimulam discussão e debate sobre temas importantes. Os contos enriquecem o processo de ensino e aprendizagem pois a sua narrativa é uma forma de ensinar e ajudar a desenvolver habilidades sociais e emocionais. Estimula a imaginação e criatividade e auxilia na formação de valores e princípios. Os contos podem ser utilizados em diversas áreas. Educação, psicologia e terapia são exemplos. A abordagem por meio dos contos é criativa e eficaz para ensinar valores e lições. Os contos são uma ferramenta valiosa para educadores e para pais que desejam ensinar valores aos filhos. A utilização de contos é uma forma de ensinar que pode ser adaptada para diferentes necessidades.

Palavras-chave: Contos; Aprendizagem; Ensino.

ABSTRACT

Short stories are an effective tool for transmitting values and teaching lessons. They capture the audience's attention and imagination as well as stimulating empathy, creativity and reflection. They are versatile for different ages and contexts. Examples: fables, fairy tales and mythology. They promote meaningful and lasting learning. They develop critical thinking and communication, stimulating discussion and debate on important topics. Tales enrich the teaching and learning process because storytelling is a way of teaching and helping to develop social and emotional skills. It

stimulates imagination and creativity and helps to shape values and principles. Short stories can be used in a variety of areas. Education, psychology and therapy are examples. The storytelling approach is creative and effective for teaching values and lessons. Short stories are a valuable tool for educators and for parents who want to teach their children values. The use of stories is a way of teaching that can be adapted to different needs.

Keywords: Stories; Learning; Teaching.

INTRODUÇÃO

Os contos têm sido uma ferramenta eficaz para transmitir valores, ensinar lições e promover a reflexão desde tempos imemoriais. Através da narrativa, os contos conseguem capturar a atenção e a imaginação do público, tornando a aprendizagem um processo mais agradável e significativo. Neste artigo, exploraremos como os contos podem ser utilizados como uma abordagem significativa para a aprendizagem.

A utilização de contos como ferramenta de ensino é uma prática ancestral que remonta às tradições orais de diversas culturas. Estudos bibliográficos demonstram que os contos possuem um poder único de conectar-se com as emoções e experiências do ouvinte, tornando-os uma ferramenta eficaz para transmitir valores e ensinar lições importantes.

Segundo Bruner (1996), a narrativa é uma forma fundamental de organizar e dar sentido ao mundo. Os contos, em particular, oferecem uma estrutura narrativa que permite ao ouvinte se identificar com os personagens e eventos, facilitando a aprendizagem.

Vygotsky (1978) também destaca a importância da narrativa na formação da mente humana. Ele argumenta que a linguagem e a narrativa desempenham um papel fundamental no desenvolvimento cognitivo e social.

Além disso, estudos sobre educação e desenvolvimento infantil demonstram que os contos podem ser utilizados para:

- Desenvolver habilidades sociais e emocionais (Erikson, 1950)
- Estimular a criatividade e imaginação (Piaget, 1969)
- Promover a aprendizagem significativa e duradoura (Dewey, 1938)

Portanto, é claro que os contos possuem um potencial educacional significativo. Neste trabalho, exploraremos como os contos podem ser utilizados como uma abordagem significativa para a aprendizagem.

FUNDAMENTAÇÃO

A partir do século XVII, período do classicismo Francês foi escrita às primeirashistórias Infantis, em que priorizavam a apresentação do conto a um público infantil que de certa forma não tinha acesso aos escritos por falta de uma ideologia educacional que nesta época se dotava as crianças como adultos em miniatura, não dando relevância as experiências relativas às diversas formas de leitura e de sentir o prazer pelas histórias literárias apresentadas para as crianças que nesta época não era vista como relevante crescimento pessoal, social e afetivo das mesmas. Neste sentido, toda essa ruptura foi dissociada em caracterização de alguns estudiosos, destacando assim o Charles Perrault, precursor desse estudo que é considerado um dos maiores incentivadores da Literatura para as crianças, procurando produzir histórias que de fato, interessem e sensibilizem os leitores mirins. De acordo com Carvalho

A tradição oral, primitiva, não distingue a criança do adulto. A criança era um adulto em miniatura, que apenas se preparava para futuras experiências. A distância certamente, estava entre o contador (que deveria ser o adulto, baseado na experiência e o ouvinte, onde se encontrava a criança. (Carvalho, 1980, p.17)

Desse modo, a Literatura Infantil, destinada as crianças expandiu-se rapidamente, e foi a Inglaterra o país que mais influenciou sua associação. Assim, descrevemos que Charles Perrault, além de ser incentivador da Literatura Infantil, também transformou contos, fábulas e outros, em obras literárias de linguagem acessíveis, que contribuiu para interpretações, cujos ensinamentos eram relacionados a disciplina moralista. Sendo assim, ainda adotou também uma postura pedagógica didática em suas obras que continuam fazendo sucesso até hoje. Assim, o percurso na segunda metade do século XVIII é marcado por um grande movimento; a Revolução Industrial, e sua explosão provocou o crescimento político e financeiro nas cidades, garantindo o crescimento das tecnologias e máquinas que inovam o trabalho das indústrias, iniciando o crescimento da área urbana, atraindo de fato, pessoas da zona rural que buscavam trabalho aglomerando-se em busca de melhores condições de vida.

Portanto, a classe burguesa consolidava como classe social, apoiada num patrimônio que não mais dava relevância aos hectares de terras e sim a um sistema monetário. Dessa maneira, com toda a explosão da revolução tecnológica e industrial, as ideologias e as suas metas desejadas pela sociedade, tiveram que apostar em diferentes instituições que de certa forma, chegariam para contribuir com o crescimento do trabalho e da mão de obra, atingindo assim, os seus objetivos como classe dominante.

Neste sentido, a escola passa a ser reconhecida como instituição prioritária para assegurar um lugar de guarda e atendimento às crianças, possibilitando-as um ambiente de apoio enquanto se dava a estrutura do trabalho para as pessoas na sociedade. Com isso, a partir do século XVIII, a criança passa a ser observada como ser infantil que precisa de cuidados especiais e ímpares no seu amadurecimento e desenvolvimento intelectual, ou seja, em sua fase transição da sua infância para fase adulta.

Dessa forma, o século XVIII, é marcado pelos interesses do conhecimento científico, pela fantasia dos textos literários que era interpretado pela luz da razão, trazendo assim, de certa forma uma consciência crítica para os leitores que em épocas passadas eram conduzidos pelos conhecimentos empíricos. No entanto, é importante ressaltar que na época os livros eram tidos como instrumentos que pregavam a morale instrutiva que defendia e transmitiam a ciência e as regras de conduta, existindo assim, uma forma didática e pedagógica que os transformavam em um manual científico e metódico. Sendo assim, o século XVIII teve um destaque em que buscava o conhecimento da Literatura Infantil que direcionava a um conhecimento científico, sendo que não dava relevância aos interesses das crianças e sim aos projetos e objetivos dos adultos. Assim, era a Literatura comprometida com a pedagogia e a ética, priorizando a recreação, o prazer e o lazer.

Neste sentido, é necessário saber que a literatura nesta época era para poucos e nem toda criança tinha acesso a tais acervos que de uma forma ou de outra limitavam o conhecimento dos mesmos em relação às práticas de leitura que abrange e perfaz a interação entre o leitor e os diversos tipos de textos, ou seja, constituindo assim, a diversidade textual. A literatura no século XXI buscava amenizar o preconceito e discriminação entre as pessoas reconhecendo a real necessidade de ampliar o conhecimento relativo à literatura, procurando conduzir a mentalidade das pessoas em relação à ideologia da população atual, constituindo um ser independente e crítico em relação aos conceitos de práticas de leitura e leitura de mundo.

É de fato redundante que a sociedade autônoma se faz com pessoas capazes de interagir com as diversas formas de observar o mundo e dentre outras a forma de leitura abrange o sentido de visualizar o mundo de forma crítica capaz de interagir e construir maneiras de viver, refletindo acerca do seu papel como cidadão em sociedade. Desse modo, a literatura contribui não só para a formação de leitores, mas também, para construção do imaginário da criança acerca da sua autorrealização em favor do seu conhecimento e sua posição crítica em relação ao convívio em sociedade. É notório que conviver com a leitura de forma lúdica é prazeroso e significativo para as crianças.

CONTOS DE FADAS: BREVE HISTÓRICO

Os contos de fadas existem há milênios. Em diversas culturas, em todos os continentes, existem histórias com estruturas e narrativas semelhantes aos contos que conhecemos hoje, e que são de origem européia. Apenas para citar um exemplo, a história da “Cinderela”, tem um registro de narrativa muito semelhante à sua na China do século IX d.C. (ABRAMOVICH, 1995, P. 120). A origem mesma da literatura infantil como a conhecemos se confunde com o registro escrito dos contos de fadas (pois eles já existiam na cultura oral muito antes disso).

Considerado por muitos o primeiro autor a escrever para crianças, no século XVII o francês Charles Perrault foi o primeiro a coletar e organizar contos de fadas em um livro. (CADEMARTORI, 1986). Perrault escreveu várias obras para adultos, mas foi immortalizado pelo único volume que escreveu para crianças, “Contos da Mãe Gansa”. Na Alemanha do século XIX, os irmãos Jacob e Wilhelm

Grimm também realizaram um trabalho de coletânea de contos populares. Sendo filólogos, o interesse inicial era coletar tais contos para estudar a língua alemã e registrar seu folclore, de modo a recuperar a realidade histórica do país.

Os contos que coletaram foram publicados nos dois volumes da obra, “Contos da Criança e do Lar”, que jamais pretendeu ser um livro infantil (dado seu objetivo inicial), mas que foi adotado e lido por crianças e famílias do mundo inteiro. Os irmãos Grimm tiveram o mérito de registrar suas histórias nas versões originais, sem as adaptações e lições morais de Perrault. Depois da publicação de seus trabalhos é que surgiu a literatura infantil de fato, com vários autores do mundo escrevendo para crianças. Contos de fadas, lendas, fábulas, histórias, mitos, entre outros, são temas que fascinam e estimulam a fantasia dos adultos e em especial das crianças, mexendo com a imaginação e a percepção. Mais do que isso: a fantasia ajuda a formar a personalidade dos indivíduos, através da interiorização dos valores que estão explícitos ou implícitos nas histórias infantis.

Os contos de fadas fascinam. Porque são maravilhosamente transmitidos por meio de tradição oral, de forma transgeracional, ou seja, de uma geração à outra, em momentos mágicos de encontro das infâncias (da infância de uma criança com a infância de um adulto que foi criança). Também porque este é um dos preciosos meios que temos - e temos poucos meios, se comparados com os recursos psíquicos do adulto - quando somos crianças, para lidar com situações desagradáveis e resolver conflitos pessoais. Esta é, na verdade, uma forma de proteger as crianças, já que por seu intermédio a criança lida com seus medos e emoções.

Outro aspecto relevante dos contos tradicionais é a expectativa que supõem: o final feliz, a transformação, por vezes o perdão e, mais frequentemente, a punição exemplar, sugerem justiça, insuflam esperança, fé no futuro. Mais um motivo pelos quais estas histórias são tão fascinantes é o fato de que tratam dos temas angustiantes da humanidade: a origem da vida, a morte, o abandono, a perda dos pais e também a sexualidade. Finalmente, estas histórias, desenhos e canções abordam a criação e vivências de mundos imaginários, mundos que não existem, mas, quem sabe? (Fortuna, 2005, p.1).

Conforme Fortuna (2005, p.1), vários são os elementos que propiciam o fascínio que os contos de fadas exercem sobre as crianças. Importa aqui esclarecer de que maneira a imaginação da criança está sendo estendida; a saber, como um espaço de liberdade e uma espécie de decolagem em direção ao possível quer realizável ou não. Sensível ao novo, a imaginação, Machado (2002) nos lembra que os contos surgem a partir dos mitos e tradições orais, alguns datados do século II d.C.

Eles sofreram e sofrem modificações em sua estrutura, não apenas por razões externas, mas também por razões internas ao próprio contador. Nas versões escritas por Perrault (apud Machado, 2002), por exemplo, são acrescentados preceitos morais, já que estes contos eram usados como recursos para reforçar boas maneiras, condutas e ações.

Os contos de fadas, ao longo do tempo e de modo geral, não modificaram sua estrutura básica: o eterno conflito entre o bem e o mal. Eles também possuem uma estrutura simples (situação inicial -

conflito - processo de solução - sucesso final) e por resolverem situações problemáticas através da fantasia, tornam-se fáceis de ser compreendidos para a criança, atendendo as características do seu pensamento mágico (AGUIAR, 2001). Isso acontece porque esses contos partem das emoções dos seres humanos que são transformados em personagens imaginários de um mundo de fantasia, somos nós e o mundo interior. Talvez por esse motivo, independentemente da idade, sejamos tocados de modo tão profundo por esses contos.

É nesse sentido que a literatura infantil e, principalmente, os contos de fadas podem ser decisivos para a formação da criança em relação a si mesma e ao mundo à sua volta. O maniqueísmo que divide as personagens em boas e más, belas e feias, poderosas ou fracas, etc., facilita a criança a compreensão de certos valores básicos da conduta humana ou convívio social. Tal dicotomia se transmitida através de uma linguagem simbólica, e durante a infância, não será prejudicial à formação de sua consciência ética. O que as crianças encontram nos contos de fadas são, na verdade, categorias de valor que são perenes. O que muda é apenas o conteúdo rotulado de “bom” ou “mau”, “certo” ou “errado”.

A IMPORTANCIA DE CONTAR HISTÓRIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

O contador é aquela figura que atrai a atenção das crianças e dos jovens, porque apresenta o mundo da literatura de uma forma bem diferente da usual. Ele sabe usar a voz e o corpo para dar vida às histórias que narra, permitindo que o ouvinte se identifique e seja capaz de elaborar sentimentos como raiva, medo, alegria etc.

É comum que o texto escrito seja usado como suporte, no entanto, a contação de histórias abre brechas para o improvisado e a imaginação daquele que está contando. A prática se faz no momento presente, a partir da interação entre o contador e o ouvinte, ou seja, esse último manifesta um igual protagonismo no processo.

Não há dúvidas de que a atividade é bastante animada, divertida e prazerosa e que transforma o espaço da sala de aula. No entanto, o âmbito educativo também deve ser ressaltado, uma vez que favorece o desenvolvimento cognitivo, físico e socioemocional das crianças. Nesse contexto, a contação de histórias assume um lugar de suma importância para a educação infantil. A seguir, vamos conhecer os principais benefícios da prática!

A oralidade é uma ferramenta muito antiga de transmissão da cultura, dos conhecimentos e das experiências entre as gerações, elementos que mantêm vivas as tradições e os costumes de cada grupo. Esse arcabouço de referências culturais permite a orientação da criança no mundo e a construção de suas próprias identidades.

Ao ouvir uma história, os pequenos associam aquilo que é narrado às suas próprias vivências. Esse processo de identificação colabora para que eles encontrem recursos para lidar com situações, conflitos e emoções. A contação de histórias também é um importante meio de resgatar as memórias afetivas.

Aqueles que ouvem histórias desde cedo costumam se tornar leitores vorazes! A leitura, por sua vez, é muito valiosa no processo formativo dos indivíduos, já que amplia o vocabulário, colabora no desenvolvimento de habilidades socioemocionais e estimula a curiosidade, a imaginação e a criatividade.

A contação de histórias permite o contato com diferentes linguagens e maneiras de contar um mesmo acontecimento. A articulação entre corpo, voz e recursos cênicos possibilita o alargamento do imaginário e dos sentidos, assim como ajuda na interpretação textual. Vale lembrar que é uma prática interativa, isto é, exige a participação ativa das crianças na construção da narrativa.

Como já foi dito, ouvir histórias não é um ato puramente receptivo, muito pelo contrário, nós reagimos a elas de diversas formas. Ao passo que provoca formas individuais de reação, expressão e observação do mundo, é fundamental que a contação se transforme em um espaço de troca, de compartilhamento. Os educadores podem estimular a participação por meio de uma leitura interpretativa ou abordando temas condizentes com as vivências dos alunos.

Já verificamos por que a contação é um valioso instrumento de aprendizagem para crianças. Então, confira abaixo algumas dicas de como incorporar- no cotidiano escolar.

Opte por ambientes aconchegantes e tranquilos, como a própria sala de aula. Se decidir fazer a contação em lugares externos, certifique-se de que não há muito trânsito de pessoas ou outros elementos que possam causar distração. Em virtude da pandemia de Covid-19, muitas aulas estão sendo feitas no formato on-line, para tanto, solicite aos pais que preparem um local da casa que possibilite a concentração e a interação da criança com as histórias que estão sendo contadas.

Tenha sempre em mente quem são os seus ouvintes na hora de escolher as histórias que vai contar. Considere a faixa etária e os interesses. Uma dica legal é começar a construir um banco de histórias, mantendo-as em uma pasta ou livro, para que tenha em mãos várias opções disponíveis para escolher de acordo com o seu público.

Para prender a atenção da garotada, é essencial que as histórias sejam narradas com fluidez e espontaneidade. Por isso, não se preocupe em decorá-la por completo. Memorize apenas aquelas partes que considera importantes e deixe o improviso tomar conta do resto. Para criar imagens na mente dos pequenos, reforce aquelas palavras interessantes com sua voz e gestos.

Os recursos cenográficos contam muito na contação de histórias, pois estimulam a fantasia e ajudam a dar vazão aos sentimentos das crianças. Assim, separe objetos e acessórios diversos e, de preferência, bem coloridos. Livros infantis, fantoches (ou dedoches) e mesmo materiais de uso cotidiano são excelentes alternativas.

O corpo e a voz são as ferramentas básicas do contador de histórias. As expressões faciais e as diferentes vozes dos personagens são os elementos que darão forma à narrativa, fazendo com que ela adquira sentido para as crianças. Vale lembrar que para ser um bom narrador, é preciso ser antes um bom leitor. De resto, a prática leva à perfeição!

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A maneira como vem sendo trabalhada a leitura na atualidade, basicamente através da utilização do livro didático, demonstra a preocupação em inserir os alunos nos padrões gramaticais, para através da aprendizagem da norma padrão, conseguir ajudá-los a se colocar em uma melhor posição social. Entretanto, para que se consiga atingir esse objetivo é preciso integrar os diversos recursos didáticos disponíveis a fim de construir um ensino cada vez mais eficiente e efetivo. Isso porque o fato de ensinar o aluno a ler corretamente não implica, necessariamente, no seu interesse pela leitura e sem o interesse pessoal, a prática dessa atividade se torna cada vez menos frequente nos anos posteriores, iniciando uma série de deficiências de compreensão e interpretação no ato de ler. Além disso, quando se trata de uma leitura adequada e diversa do livro didático, o aluno desenvolve também a sua cognição que tem um potencial ainda maior na mudança de seu comportamento.

O livro didático, principal recurso para o professor em sala de aula e fora dela, nem sempre apresenta todos os elementos necessários para criar um vínculo texto-leitor e acaba por desviar a atenção do aluno, bem como deixa de lado o desenvolvimento da criatividade, imaginação e até mesmo elementos da personalidade. A atividade de contar uma história em sala de aula funciona como uma forma de brincar com o real. O brincar proporciona uma possibilidade de se aprender nas relações dos indivíduos com a realidade social, através de atividades dinâmicas e desafiadoras que exijam uma participação mais ativa da criança, para delimitar todas as situações apresentadas, além de sua adequação ao mundo exterior, ao outro.

O lúdico também pode ajudar a criança a desenvolver as habilidades de saber ouvir, esperar a sua vez de falar, bem como olhar para quem fala, atitudes que devem ser indicadas sempre, para que sejam internalizadas. Isso enriquecerá a sua integração com o meio em que vive, bem como favorecerá seu crescimento social e emocional.

É preciso que os professores estejam preocupados em adquirir uma formação mais completa, com cursos de especialização, para que estejam mais preparados para lidar com os diversos instrumentos que podem auxiliar no aprendizado da leitura e na inserção de uma cultura escolar que valorize o conto infantil. Assim, atividades como de leitura de textos, memorização de redações, opiniões de autores com um trabalho baseado na elaboração da mensagem falada, dinâmicas de grupos, expressão do aluno em sala de aula, devem ser mais versáteis, integradas ao estudo da língua portuguesa e, principalmente, mais interessados na leitura e compreensão do livro literário.

Assim, se espera que os educadores em parceria com escolas comecem uma busca por maiores conhecimentos que possam nortear sua trajetória em sala de aula. É fundamental a consciência da importância da literatura infantil e do seu espaço no ensino da leitura, bem como a tomada de atitude nesse sentido.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. V.1, Brasília: MEC/SEF, 1998.

BODGAN, Robert e BIKLEN, Sri. **Investigação qualitativa em educação. Uma introdução à teorias e aos métodos**. Porto Alegre, Porto editora Ltda: 1994

BORTONI, Stella Maris. **A contribuição da sociolinguística para o desenvolvimento da educação: dos anos setenta aos anos noventa.** Universidade de Brasília. Texto apresentado com conferência plenária no X Encontro internacional da ALFA, México, 1993.

COELHO, Nelly Novaes. **Literatura infantil: teoria, análise, didática.** 6. Ed. São Paulo: Ática, 1997

FRITZEN, Celdon e MOREIRA, Janine. (orgs) **Educação e arte: As linguagens na formação humana.** Campinas, SP: Papyrus, 2008.

MORAN, José Manuel, MASSETTO, Marcos T. e BEHRENS, Marilda Aparecida. **Novas tecnologias e mediações pedagógicas.** 6. Ed. São Paulo: Papyrus, 2003. Capítulo 2, pp. 67-132.

PATRINI, Maria de Lourdes. **A renovação dos contos: emergência de uma prática oral.** São Paulo, Cortez, 2005.

PEREIRA, Maria L; VIEIRA, Martha L. **Fazer pesquisa é um problema?** Belo Horizonte, 1999

PROENÇA, M. A. **O registro reflexivo na formação do educador.** Dissertação (Mestrado). São Paulo, Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo, 2003.

PERRENOUD, Philippe. **Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens entre duas lógicas.** Porto Alegre: Artes médicas sul, 1999.

SISTO, Celso. **Textos e pretextos sobre a arte de contar histórias.** Chapecó: Argos, 2001.
CHAVES, Otília. **O valor das histórias,** São Paulo, 2002

O BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL: TRABALHO PEDAGÓGICO NA PRIMEIRA INFÂNCIA COM FOCO LÚDICO



PLAY IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION: PEDAGOGICAL WORK IN EARLY CHILDHOOD WITH A PLAYFUL FOCUS

ROSANA CRISTINA DOS SANTOS

Graduada em Ciências Biológicas pela Universidade Ibirapuera (2009); Graduação em Pedagogia pelo Instituto Superior de Educação Alvorada Plus (2015); Especialista em Educação e Tecnologia pela Faculdade de Educação Paulista (2019). Professora de Educação Infantil na rede municipal de ensino da cidade de São Paulo.

RESUMO

Neste texto, discutimos a relevância dos jogos no crescimento das crianças e a aprendizagem que ocorre através da brincadeira. Nosso intuito é explorar o real significado do brincar e do ambiente lúdico e fantasioso, onde as crianças se expressam tanto internamente quanto em sua interação com o mundo ao seu redor. Nesse espaço, elas reconhecem a presença do outro, constroem laços e desenvolvem relacionamentos sociais, ao mesmo tempo em que ampliam seus conhecimentos e se desenvolvem integralmente. O artigo também aborda o impacto significativo que as atividades lúdicas têm na socialização infantil e como essas experiências de brincadeira geram aprendizagens que perduram por toda a vida. O trabalho aqui apresentado está embasado por meio das leituras e reflexões sobre a bibliografia levantada acerca do tema.

Palavras-chave: Educação; Brincar; Brincadeira.

ABSTRACT

In this text, we discuss the importance of games in children's growth and the learning that takes place through play. Our aim is to explore the real meaning of play and the playful, fantastical environment where children express themselves both internally and in their interaction with the world around them. In this space, they recognize the presence of others, build bonds and develop social relationships, while at the same time expanding their knowledge and developing integrally. The article also addresses the significant impact that play activities have on children's socialization and how these

play experiences generate learning that lasts a lifetime. The work presented here is based on readings and reflections on the literature on the subject.

Keywords: Education; Play; Play.

INTRODUÇÃO

A brincadeira desempenha um papel fundamental na forma como as crianças se relacionam com o mundo ao seu redor. Através do jogo, elas conseguem refletir suas experiências cotidianas, mas em um contexto repleto de imaginação e fantasia. Assim, brincar se torna um importante aliado no aprendizado, promovendo a autonomia, a reflexão e diversas outras habilidades que podem ser desenvolvidas.

A ludicidade na infância desempenha um papel fundamental para o desenvolvimento completo do indivíduo, englobando aspectos físicos, culturais, afetivos, emocionais e cognitivos. Para que esse processo de crescimento aconteça de forma eficaz, é essencial que pais, familiares, educadores e a comunidade em geral reconheçam a importância do brincar como parte integrante da aprendizagem na infância. As brincadeiras contribuem para tornar o aprendizado e as tarefas cotidianas mais agradáveis.

Estimular a criatividade das crianças enquanto brincam é fundamental, pois é nesse instante que elas reinterpretem a lógica do mundo ao seu redor e vivenciam a narrativa de sua infância.

O foco deste artigo é examinar a relevância da ludicidade na educação inicial, considerando que essa fase da vida é crucial, pois é quando se estabelecem as bases que sustentam o desenvolvimento futuro da criança, vivenciando suas primeiras experiências significativas.

É de conhecimento geral que a infância está intrinsecamente associada ao ato de brincar e suas diversas formas. No entanto, muitos ainda nutrem um preconceito em relação ao brincar nas instituições de educação infantil, frequentemente imaginando que se trata de um "tempo livre", onde os educadores estariam apenas "descansando das crianças", ou que não há atividades planejadas para esse período. Assim, os brinquedos são vistos como uma forma de entreter os pequenos e fazer passar o tempo.

Entretanto, essa afirmação é falsa, já que o brincar integra o currículo da educação infantil, sendo essencial e demonstradamente eficaz para o crescimento e desenvolvimento da criança em várias áreas. Na elaboração deste artigo, utilizamos livros, artigos acadêmicos, monografias, além de pesquisas online, entre outros recursos.

DESENVOLVIMENTO

Oliveira (2000) argumenta que o ato de brincar vai além de simples entretenimento. Durante essa atividade, a criança possui uma ampla liberdade para criar, inventar e se relacionar de maneira mais sofisticada, tanto em sua comunicação interna quanto com os demais. O desenvolvimento infantil ocorre por meio das interações mútuas que se formam ao longo de sua vida.

Friedmann (2012, p. 19), “o brincar já existia na vida dos seres humanos bem antes de as primeiras pesquisas sobre o assunto: desde a antiguidade e ao longo do tempo histórico, nas diversas regiões geográficas, há evidência de que o homem sempre brincou”.

As atividades lúdicas são uma parte essencial da cultura infantil, desempenhando um papel importante na vida diária das crianças e favorecendo seu crescimento social. Todas as crianças se divertem de diversas maneiras e utilizam diferentes tipos de brinquedos. O ato de brincar está profundamente enraizado na infância.

Segundo Dias (2003, p.8):

Existem diversas razões para o brincar, desde o prazer que o lúdico proporciona até mesmo a importância para o desenvolvimento cognitivo, motor, afetivo, e social da criança. É sabido que é na brincadeira que a criança expressa suas vontades e desejos. (Dias, 2003, p.8)



Fonte: <https://dreamkids.com.br/5-dicas-para-estimular-o-desenvolvimento-na-primeira-infancia/>. Acesso 10 jan. 2024.

Por meio do brincar, a criança aprimora habilidades essenciais, incluindo concentração, memorização, capacidade de imitação e criatividade, além de promover o avanço em aspectos como afetividade, personalidade, inteligência, relações sociais e expressividade.

Proporcionar experiências divertidas para as crianças, seja através de jogos, brinquedos ou atividades recreativas, permite notar a maneira como elas se envolvem no ato de brincar, o seu comportamento, a forma como se conectam com o ambiente à sua volta, além de estimular sua criatividade, espontaneidade e imaginação.

Segundo Sommerhalder (2011, p. 21), “brincar é fundamental para a criança na medida em que possibilita que ela se desenvolva, ou melhor, que se constitua como humano”.

A atividade lúdica é um comportamento que se estende por muitos anos, independentemente da época, classe social ou etnia, sendo parte integrante da vida de cada indivíduo. Brincar é uma forma através da qual todos se divertem, adquirem novos conhecimentos, estabelecem relações sociais, se comunicam, compartilham vivências e se desafiam mutuamente, interagindo, assim, de forma gradual com o ambiente que os cerca.

“Brincar é a fase mais importante da infância - do desenvolvimento humano neste período - por ser a auto ativa representação do interno - a representação de necessidades e impulsos internos” (FROEBEL, apud KISHIMOTO, 2008, p. 68).

Dessa forma, a atividade lúdica oferece à criança a oportunidade de manifestar sua individualidade e experiências, ao reproduzir cenários do dia a dia em suas brincadeiras. A criança se envolve com os outros, criando laços, aprendendo a entender e respeitar os limites alheios, além de se desenvolver de maneira natural e espontânea.

De acordo com Kishimoto (2002), existe uma distinção entre brinquedo e jogo; o brinquedo estabelece um vínculo mais significativo com a criança, já que não possui regras como no caso dos jogos.

O brinquedo é um item criado para entreter crianças e serve como um meio para a brincadeira. Ele incentiva a representação e a expressão que conectam a realidade à fantasia. Ao manusear brinquedos, as crianças reencenam situações do seu dia a dia, metamorfoseando objetos em outros, utilizando sua imaginação e a habilidade de criar. Dessa forma, os pequenos realizam interpretações e habitam um universo alternativo enquanto brincam.

Brincar permite à criança desenvolver a habilidade de compartilhar experiências com os outros, contribuindo assim para sua socialização.

Dessa maneira, a criança pode aprimorar suas habilidades e aprendizado de maneira eficaz ao vivenciar experiências lúdicas, uma vez que o ato de brincar é visto como uma chance de evolução.

Esse processo favorece não apenas o desenvolvimento da linguagem, mas também das habilidades motoras e do indivíduo como um todo.

De acordo com Dias (2013, p. 7), “o brincar faz parte integral da formação da criança e os pais e a escola devem encarar isso de maneira a estar seriamente comprometido com o brincar de forma a desenvolver e educar a criança”.

A partir de tal afirmação, é claro perceber que o brincar nas práticas educacionais não é apenas vista sem valor apenas pelo professor de educação infantil, mas que também as famílias têm essa compreensão e percepção do lúdico como método que auxilie o ensino e a educação.

É importante criar uma parceria entre escola, família e criança afim de explicitar os benefícios do ato de brincar na educação infantil, visto que além de deixar as crianças mais alegres, possibilita o desenvolvimento de habilidades, físicas, motoras, cognitivas etc. (DIAS, 2013, p. 8)

Os brinquedos exercem um papel significativo na vida das crianças e em seu crescimento, pois facilitam a passagem da interação da criança com objetos físicos para suas ações em relação a eles, além de atribuírem significados a essas experiências.

O brinquedo capta o olhar da criança, incita sua curiosidade e provoca interações, configurando-se como um excelente complemento durante o brincar. Entretanto, a atividade lúdica pode ser conduzida de diversas formas, utilizando, por exemplo, itens não convencionais, materiais recicláveis, tecidos e uma infinidade de objetos que conseguem ganhar nova vida através da criatividade infantil.



Fonte: <https://urban95.org.br/veja-algumas-atividades-para-a-primeira-infancia-que-ajudam-no-desenvolvimento-infantil/>. Acesso 10 jan. 2025.

A atividade lúdica pode ser vista como um processo inerente à humanização, no qual a criança aborda a brincadeira com carinho, estabelecendo conexões significativas e duradouras. Nesse cenário, brincar torna-se uma forma de crescimento e aprendizado, proporcionando à criança habilidades para argumentar, avaliar e pensar criticamente, culminando em um entendimento mais elaborado.

A atividade lúdica serve como um caminho para que a criança aprenda sobre normas e amplie suas interações sociais. Isso ajuda na construção do respeito, começando por ela mesma e, posteriormente, em relação aos outros. O universo das brincadeiras vai além do simples ato de jogar; é uma ferramenta através da qual a criança pode alcançar avanços significativos e aprimorar sua convivência tanto consigo mesma quanto com os demais.

Em Zanluchi (2005) temos a afirmação que “A criança brinca daquilo que vive, extrai a imaginação lúdica no seu dia-a-dia”, ou seja, quando as crianças têm diversas oportunidades de brincar, com certeza, estarão com preparo emocional melhor, para controlar suas atitudes e emoções dentro da sociedade, principalmente quando adultos.

É fundamental que pais e educadores reconheçam os diversos benefícios de incluir o brincar no processo de ensino infantil, com o objetivo de criar oportunidades agradáveis que promovam uma aprendizagem efetiva. O ato de brincar proporciona uma recompensa interna e acontece de forma espontânea, além de ser extremamente divertido.



Fonte: <https://portalcaidoscopio.com.br/o-papel-do-jogo-na-educacao-das-criancas/>. Acesso 10 jan. 2025.

A diversão e os jogos são ações características da infância, momento em que a criança reinterpreta seu entorno, empregando sistemas simbólicos.

A aprendizagem e o crescimento estão interligados desde o instante do nascimento.

O processo de aprendizado infantil se inicia muito antes da criança entrar na escola. Ao ingressar no ambiente escolar, ela já carrega consigo experiências anteriores que proporcionaram aprendizagens. Reconhecer e valorizar essas vivências e conhecimentos que a criança traz consigo é fundamental para seu desenvolvimento integral.

Ao discutirmos brinquedos e sua importância, estamos nos referindo a atividades de faz de conta, como a brincadeira de casinha, a brincadeira de escolinha, o uso de cabos de vassoura, além de diversas atividades com bolas e bambolês. Dentre todas essas, a brincadeira de faz de conta se destaca quando analisamos a função dos brinquedos e das brincadeiras no desenvolvimento das crianças.

Por meio do ato de brincar, a criança colocar em prática suas habilidades e cresce; elas agem e se dedicam sem se sentir exaustas ou sobrecarregadas, já que estão livres de pressões. Dessa forma, progridem, se arriscam, exploram e realizam suas atividades com prazer, sentindo-se mais competentes e seguras.

A atividade lúdica é fundamental para o crescimento das crianças, pois é um processo psicológico significativo. Durante o brincar, elas estão constantemente aprendendo, com seus cérebros em pleno funcionamento, explorando soluções, formando representações e compartilhando suas ideias e medos.

A atividade lúdica reflete as experiências cotidianas da criança, englobando suas interações com outras crianças e, principalmente, com os adultos. Através do ato de brincar, a criança revela suas vivências, que podem ocorrer em casa, na escola ou em diversas outras circunstâncias de sua vida.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A criança estabelece com os jogos e brincadeiras uma relação de naturalidade, em que extravasa sua tristeza, angústia, medos, alegrias, agressividade, dentre tantos outros sentimentos os quais ela vivência no seu dia a dia. Através da brincadeira a criança também apreender a partilhar com o outro o que ressalta o não aparecimento de problemas de aprendizagens futuras, pois a criança ao brincar vivência a sua realidade.

Nesse contexto é que o lúdico mostra a sua relevância e se torna uma ferramenta eficiente para o professor elaborar projetos que possam contemplar jogos, brincadeiras e brinquedos estimulando e motivo a criança no processo de ensino-aprendizagem.

A brincadeira tem como objetivo o desenvolvimento da linguagem, da memória, da atenção, percepção, criatividade, habilidade para aprender coisas novas. As brincadeiras e os brinquedos têm o papel fundamental de desenvolver estruturas psicológicas e cognitivas nas crianças, por isso ela é tão necessária na infância.

A ludicidade na infância não deve ser vista ou vivida apenas como um momento de distração ou diversão, mas sim como algo que tem o principal objetivo de desenvolver potencialidades da criança, uma vez que o conhecimento é construído por intermédio das relações interpessoais e das trocas de experiências que são estabelecidas durante toda a formação integral da criança.

Assim sendo, o brincar tem destaque importante na infância e nos revela os esquemas que a criança utiliza para organizar as suas brincadeiras, jogos, os brinquedos são os mesmos que ela utiliza para lidar com o conhecimento.

REFERÊNCIAS

- APPLE, M. W. **A Política de Conhecimento Oficial: Faz Sentido a Ideia de um Currículo Nacional?** In: MOREIRA, Antônio Flavio; SILVA, Tomaz Tadeu. *Currículo, Cultura e Sociedade*. 3ª. ed., São Paulo: Cortez, 1991.
- BRASIL. **Lei n. 9394 de 20 de Dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília, 20 de dezembro de 1996; 175º da Independência e 108º da República.
- _____. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Vol. 1. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- KISHIMOTO, T. M. **Jogo, Brinquedo, Brincadeira e a Educação**. São Paulo: Cortez, 2002.
- OLIVEIRA, M. K. de. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento um processo sócio – histórico**. 4. Ed. São Paulo: Scipione, 1997.
- OLIVEIRA, V. B. de (org.) **O brincar e a criança do nascimento aos seis anos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.
- VYGOTSKY, L. S. **A Formação social da mente**. 6. Ed. São Paulo: Martins Fontes Editora, 1998.
- ZANLUCHO, F. B. **O brincar e o criar: as relações entre atividade lúdica, desenvolvimento da criatividade e educação**. Londrina: O autor, 2005.

EDUCAÇÃO SEM VIOLÊNCIA: ESTRATÉGIAS PARA A CONSTRUÇÃO DE AMBIENTES ESCOLARES PACÍFICOS E ACOLHEDORES

EDUCATION WITHOUT VIOLENCE: STRATEGIES FOR BUILDING PEACEFUL AND WELCOMING SCHOOL ENVIRONMENTS



ROSEMARI CRISTINA DOS SANTOS

Graduação em Pedagogia pela Faculdade Universidade Paulista (Fevereiro, 2017); Especialista em Educação Infantil e Ensino Fundamental pela Faculdade Universidade Paulista Fevereiro, 2017); Professora de Ensino Fundamental I – na EMEI Arlindo Veiga dos Santos Professor de Educação Básica

RESUMO

O artigo tem como objetivo discutir a importância da educação sem violência no contexto escolar, destacando como práticas pedagógicas baseadas no respeito, na empatia e na resolução de conflitos podem transformar o ambiente educacional. Serão abordadas as implicações da convivência pacífica no desenvolvimento integral dos alunos e as estratégias que promovem ambientes mais seguros e inclusivos. A pesquisa será desenvolvida por meio de um levantamento bibliográfico, analisando a literatura existente sobre o tema, as práticas educativas e as percepções de educadores e estudantes. Os resultados esperados incluem a redução de comportamentos agressivos, a melhoria do desempenho escolar e o fortalecimento das relações interpessoais, contribuindo para a formação de cidadãos mais conscientes e comprometidos com a cultura de paz.

Palavras-chave: Educação sem violência; Resolução de conflitos; Empatia; Cultura de paz; Ambiente escolar.

ABSTRACT

The article aims to discuss the importance of violence-free education in the school context, highlighting how pedagogical practices based on respect, empathy and conflict resolution can transform the educational environment. The implications of peaceful coexistence for the integral development of students and the strategies that promote safer and more inclusive environments will be addressed. The research will be developed through a bibliographic survey, analyzing the existing

literature on the subject, educational practices and the perceptions of educators and students. The expected results include a reduction in aggressive behavior, improved school performance and stronger interpersonal relationships, contributing to the formation of citizens who are more aware of and committed to a culture of peace.

Keywords: Education without violence; Conflict resolution; Empathy; Culture of peace; School environment.

INTRODUÇÃO

A violência nas escolas é um problema que impacta diretamente o desenvolvimento das crianças e jovens, comprometendo seu desempenho acadêmico, saúde emocional e formação de relações sociais saudáveis. A presença de agressões físicas, verbais e psicológicas nos ambientes escolares tem gerado um clima de medo e insegurança, prejudicando o processo de ensino-aprendizagem. A violência não se limita a atos explícitos de agressão, mas também se manifesta em atitudes de intimidação, exclusão, bullying e outros comportamentos que enfraquecem o ambiente escolar, tornando-o desfavorável ao crescimento integral dos estudantes.

Diante desse cenário, a educação sem violência surge como uma abordagem fundamental para a transformação do ambiente escolar. A proposta de uma educação sem violência busca não apenas a eliminação dos comportamentos agressivos, mas a construção de uma cultura escolar baseada no respeito mútuo, na empatia e na resolução pacífica de conflitos. Ela envolve um compromisso com a criação de ambientes seguros e acolhedores, onde os estudantes se sintam protegidos, valorizados e respeitados, e onde as relações interpessoais sejam promovidas por meio de atitudes de compreensão e solidariedade.

A educação sem violência também está intimamente ligada ao desenvolvimento de habilidades socioemocionais essenciais, como a autorregulação, a empatia, a escuta ativa e a capacidade de resolver conflitos de maneira construtiva. Essas habilidades não apenas contribuem para o bem-estar emocional dos alunos, mas também são cruciais para o seu desempenho acadêmico e sua preparação para a vida em sociedade. A construção de um ambiente escolar livre de violência envolve, portanto, a adoção de práticas pedagógicas que integrem a formação moral e ética dos alunos com o desenvolvimento de competências sociais e emocionais.

Neste contexto, o objetivo deste trabalho é analisar como a implementação de práticas pedagógicas voltadas para a educação sem violência pode contribuir para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária, onde os indivíduos sejam capazes de resolver conflitos de maneira pacífica, respeitando as diferenças e promovendo a inclusão social. O estudo visa também refletir sobre o

papel da escola como um espaço de transformação social, no qual a convivência pacífica e o respeito mútuo se tornem valores essenciais a serem vivenciados no cotidiano escolar.

OBJETIVO GERAL

Analisar como a adoção de práticas pedagógicas que promovem a convivência pacífica pode melhorar o ambiente escolar, reduzir a violência e contribuir para a formação de cidadãos mais críticos, responsáveis e comprometidos com a construção de uma sociedade baseada no respeito, na empatia e na cultura de paz.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

1. Identificar as causas e consequências da violência no ambiente escolar, explorando seus impactos no desenvolvimento acadêmico, emocional e social dos estudantes.
2. Analisar as estratégias pedagógicas que promovem a convivência pacífica entre alunos, educadores e demais membros da comunidade escolar, focando em métodos de mediação de conflitos e práticas restaurativas.
3. Investigar os benefícios de uma educação sem violência para o desempenho acadêmico e as relações interpessoais dos alunos, buscando compreender como a implementação de tais práticas contribui para a formação de uma cultura de paz e inclusão.
4. Refletir sobre o papel da escola como um espaço de formação moral e ética, e como as práticas de educação sem violência podem transformar as atitudes dos alunos em relação ao respeito às diferenças e ao cuidado com o outro.

A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO SEM VIOLÊNCIA NAS ESCOLAS

A educação sem violência não se limita à eliminação de comportamentos agressivos nas escolas, mas propõe uma transformação radical no ambiente educacional, visando a criação de espaços de aprendizagem seguros, respeitosos e inclusivos. Esse conceito vai além do simples combate à violência física e verbal, incorporando princípios de convivência pacífica, resolução de conflitos e empatia. O valor dessa abordagem está no seu potencial para promover uma mudança significativa

no comportamento dos alunos e na cultura escolar como um todo, estabelecendo a paz como princípio fundamental para o desenvolvimento pessoal e coletivo.

No contexto educacional, a violência se manifesta de diferentes maneiras, como bullying, agressões físicas, desrespeito às normas da convivência escolar e atitudes discriminatórias. Esses comportamentos não apenas afetam o desempenho acadêmico dos estudantes, mas também prejudicam seu desenvolvimento socioemocional. Crianças e jovens que vivenciam ou praticam violência podem experimentar dificuldades na construção de relações saudáveis, afetando sua autoestima e a percepção de si mesmos e dos outros. Além disso, a violência escolar pode gerar um ambiente de medo e insegurança, tornando o aprendizado mais difícil e prejudicando a confiança entre alunos e educadores.

Por outro lado, a promoção de uma educação sem violência oferece um ambiente onde o respeito mútuo, a escuta ativa e a solidariedade se tornam pilares do processo educacional. Ao integrar práticas de mediação de conflitos, resolução pacífica de disputas e o desenvolvimento de habilidades socioemocionais, como a empatia, os alunos são estimulados a compreender e respeitar as diferenças, a expressar suas emoções de forma construtiva e a lidar com situações de conflito de maneira não agressiva. Esse tipo de abordagem educacional contribui significativamente para a formação de cidadãos mais responsáveis, capazes de lidar com desafios de forma pacífica e colaborativa.

A implementação de práticas pedagógicas focadas na educação sem violência também é crucial para a construção de uma cultura de paz dentro da escola e, por consequência, na sociedade. Quando os alunos são ensinados a valorizar o diálogo, o entendimento mútuo e o respeito pelas diversidades, esses valores se refletem não apenas nas relações dentro da escola, mas também nas interações sociais fora dela. Assim, a escola se torna um espaço de aprendizado e vivência de princípios que têm o poder de transformar a sociedade como um todo, formando indivíduos mais empáticos, respeitosos e comprometidos com a convivência harmoniosa.

Além disso, a educação sem violência é uma ferramenta poderosa para o desenvolvimento emocional dos estudantes. Ao serem ensinados a lidar com suas emoções de maneira saudável e a se comunicar de forma assertiva, os alunos ganham maior controle sobre suas ações e reações, o que impacta diretamente na sua saúde mental e no seu bem-estar. A criação de ambientes educativos onde a violência é substituída por estratégias de convivência pacífica contribui para o fortalecimento

da autoestima dos estudantes, ao proporcionar um espaço onde eles se sentem seguros e valorizados.

Outro aspecto importante é que a educação sem violência também é uma estratégia de inclusão social. Ao eliminar práticas discriminatórias, de exclusão ou de marginalização de estudantes, e ao criar um ambiente onde todos se sintam parte integrante da comunidade escolar, a escola passa a ser um local onde as diferenças são celebradas, e não um campo de disputas. Isso favorece o desenvolvimento de uma cidadania mais plural e igualitária, permitindo que cada aluno se sinta reconhecido e respeitado, independentemente de sua origem, classe social, etnia ou gênero.

Portanto, a educação sem violência é um componente essencial para o desenvolvimento integral dos estudantes, não apenas no aspecto acadêmico, mas também no que diz respeito ao seu crescimento emocional, social e moral. Ela contribui para a formação de cidadãos mais críticos, conscientes e preparados para interagir de maneira pacífica e construtiva em uma sociedade que, cada vez mais, exige a valorização dos direitos humanos, da diversidade e da igualdade.

ESTRATEGIAS PEDAGOGICAS PARA PROMOVER A EDUCAÇÃO SEM VIOLÊNCIA NAS ESCOLAS

Para alcançar uma educação sem violência, é fundamental adotar estratégias pedagógicas que incentivem a convivência pacífica, o respeito e a colaboração entre os alunos. A implementação de tais práticas exige uma mudança na abordagem tradicional de ensino, buscando criar ambientes educativos que favoreçam o diálogo, a resolução de conflitos e o desenvolvimento das habilidades socioemocionais. A seguir, são apresentadas algumas das principais estratégias que podem ser adotadas pelas escolas para promover a educação sem violência.

MEDIAÇÃO DE CONFLITOS E PRÁTICAS RESTAURATIVAS

Uma das estratégias mais eficazes para a promoção de uma educação sem violência é a utilização de práticas de mediação de conflitos e restaurativas. Essas abordagens visam criar um espaço seguro onde os alunos possam expressar suas emoções, ouvir o outro e buscar soluções para os conflitos de forma cooperativa e pacífica. A mediação de conflitos envolve a presença de um mediador, geralmente um educador treinado, que facilita o diálogo entre as partes envolvidas e ajuda

a encontrar uma resolução que seja satisfatória para todos. Já as práticas restaurativas, que têm ganhado destaque nas escolas, buscam restaurar os danos causados pela violência ou pelo conflito, promovendo a responsabilidade, o perdão e o entendimento mútuo.

DESENVOLVIMENTO DE HABILIDADES SOCIOECONÔMICAS

O ensino de habilidades socioemocionais é outro pilar importante na educação sem violência. As competências socioemocionais, como a empatia, a autorregulação, a resolução de conflitos e a comunicação assertiva, são essenciais para prevenir comportamentos violentos e promover a convivência harmoniosa. As escolas podem incorporar atividades que estimulem o desenvolvimento dessas habilidades, como dinâmicas de grupo, rodas de conversa e jogos que envolvam a reflexão sobre o comportamento e as emoções. A educação emocional permite que os alunos reconheçam e gerenciem suas próprias emoções, ao mesmo tempo em que aprendem a compreender e respeitar as emoções dos outros, estabelecendo um clima de confiança e respeito mútuo.

CRIAÇÃO DE UM AMBIENTE ESCOLAR SEGURO E ACOLHEDOR

Para que a educação sem violência seja efetiva, é essencial que a escola seja um ambiente seguro e acolhedor, onde todos os alunos se sintam respeitados e valorizados. A construção de uma cultura escolar baseada no respeito à diversidade, na inclusão e na igualdade de oportunidades é fundamental para a prevenção da violência. Isso envolve a promoção de ações de sensibilização, como campanhas contra o bullying, o respeito às diferenças e a importância do respeito mútuo. Além disso, é importante que a escola ofereça um suporte emocional adequado aos alunos, com a presença de psicólogos e orientadores pedagógicos que possam ajudar no acompanhamento das situações de violência e bullying.

ENVOLVIMENTO DA COMUNIDADE ESCOLAR

A educação sem violência não se limita ao espaço da sala de aula, mas deve envolver toda a comunidade escolar, incluindo professores, alunos, funcionários, pais e responsáveis. A colaboração de todos é essencial para a criação de um ambiente escolar livre de violência. As escolas podem organizar eventos, palestras e workshops que envolvam as famílias no processo educativo, esclarecendo a importância da convivência pacífica e da resolução não violenta de conflitos. Além disso, o envolvimento dos pais e responsáveis nas atividades escolares pode contribuir para a construção de uma rede de apoio que fortaleça a cultura de paz dentro e fora da escola.

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS BASEADAS NO RESPEITO E NA INCLUSÃO

Outra estratégia importante é a promoção de práticas pedagógicas que valorizem o respeito às diferenças e a inclusão de todos os alunos, independentemente de sua origem, classe social, etnia ou gênero. A adoção de metodologias que favoreçam a participação de todos os estudantes nas atividades escolares, como o ensino colaborativo, as rodas de conversa e os projetos

interdisciplinares, ajuda a fortalecer o sentimento de pertencimento e a promover um ambiente em que a violência seja vista como inaceitável. Essas práticas devem ser integradas ao currículo escolar, estimulando a reflexão sobre valores como a igualdade, a diversidade e o respeito aos direitos humanos.

IMPLEMENTAÇÃO DE NORMAS CLARAS E JUSTAS

A criação de normas claras e justas dentro da escola é essencial para garantir que todos os membros da comunidade escolar compreendam os comportamentos esperados e as consequências de ações violentas. É importante que as regras sejam discutidas de forma participativa, envolvendo alunos, professores e funcionários na construção dessas normas. Além disso, é fundamental que as punições por comportamentos violentos sejam proporcionais e consistentes, e que seja dada ênfase à reabilitação e à reflexão sobre o comportamento, em vez de sanções punitivas que possam intensificar a agressão e a hostilidade.

PROMOÇÃO DE ATIVIDADES CULTURAIS E ESPORTIVAS

Atividades culturais e esportivas também desempenham um papel fundamental na promoção da educação sem violência. Esses espaços oferecem oportunidades para os alunos desenvolverem habilidades de cooperação, respeito e trabalho em equipe, enquanto se distanciam das tensões que podem gerar violência. A prática de esportes e a participação em atividades culturais ajudam os alunos a aprenderem a lidar com desafios, a respeitar as regras e a trabalhar de forma colaborativa, reforçando os valores de respeito e empatia. Além disso, essas atividades contribuem para o desenvolvimento físico e emocional, proporcionando aos alunos uma válvula de escape para suas emoções de forma saudável.

O PAPEL DA ESCOLA E DOS EDUCADORES NA IMPLEMENTAÇÃO DA EDUCAÇÃO SEM VIOLÊNCIA

INCORPORAÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS E EDUCACIONAIS

A efetividade da educação sem violência está intrinsecamente ligada à implementação de políticas públicas educacionais que alinhem as práticas pedagógicas às diretrizes nacionais e estaduais de direitos humanos e convivência pacífica. A integração entre a escola e essas políticas garante que as ações educativas não sejam isoladas, mas sim sustentadas por um marco legal e normativo que

promove a inclusão, a segurança e a igualdade de oportunidades para todos os alunos. As políticas educacionais devem apoiar as escolas com recursos materiais e humanos necessários para combater a violência, como programas de capacitação para os educadores em gestão de conflitos, mediação escolar e práticas restaurativas.

Além disso, a criação de protocolos de segurança e prevenção, como a implementação de comissões de acolhimento de denúncias de agressões e bullying, contribui para a criação de um ambiente escolar que reconhece e age rapidamente frente a qualquer forma de violência. As políticas de educação para a paz, a inclusão e o respeito devem ser constantemente atualizados e praticados em toda a estrutura educacional, desde a gestão até o conteúdo curricular, garantindo que todos os membros da comunidade escolar, especialmente os educadores, possuam o conhecimento e as ferramentas para agir em prol de uma educação sem violência.

A PARTICIPAÇÃO ATIVA DOS ALUNOS NA CONSTRUÇÃO DE UMA CULTURA DE PAZ

A educação sem violência não é responsabilidade exclusiva dos educadores ou da gestão escolar, mas deve envolver ativamente os alunos na criação e manutenção de um ambiente pacífico e respeitoso. Ao integrar os estudantes nas decisões sobre normas de convivência e na implementação de ações para promover o respeito, a solidariedade e a empatia, a escola permite que os alunos se tornem agentes de mudança em seu próprio ambiente escolar. Esse processo é fundamental, pois ao assumir um papel de liderança na promoção da paz, os alunos adquirem habilidades socioemocionais essenciais, como responsabilidade, tomada de decisão, liderança positiva e capacidade de mediar conflitos.

Atividades como rodas de conversa, debates sobre temas relacionados à convivência pacífica, grupos de apoio mútuo e campanhas contra a violência e o bullying são algumas das formas pelas quais os alunos podem se engajar ativamente. Tais práticas não só fomentam a reflexão crítica sobre o impacto da violência no cotidiano escolar, mas também criam um senso de pertencimento e colaboração entre os alunos, reforçando a ideia de que cada um é responsável pelo ambiente de respeito e harmonia no qual vive. A participação ativa dos alunos no processo educacional fortalece sua autonomia e empoderamento, gerando um vínculo mais profundo com os valores de paz, justiça e igualdade.

IMPORTÂNCIA DE UM ACOMPANHAMENTO CONSTANTE E AÇÕES PREVENTIVAS

A criação de um ambiente escolar sem violência não deve ser tratada como uma tarefa pontual, mas como um processo contínuo que exige acompanhamento constante, avaliação e adaptação das estratégias. Para que a educação sem violência seja eficaz, a escola deve estabelecer mecanismos

regulares de monitoramento e avaliação do clima escolar, realizando pesquisas de opinião com alunos, professores e funcionários, a fim de identificar possíveis focos de violência ou situações de risco. Essas avaliações permitem que a escola atue de forma preventiva, criando espaços de escuta e acolhimento, além de realizar intervenções pedagógicas nos momentos mais críticos.

Além disso, a educação preventiva deve ser uma prioridade dentro da escola. Através de programas que eduquem desde a infância sobre os efeitos negativos da violência e a importância do respeito às diferenças, da comunicação não violenta e da mediação de conflitos, a escola pode reduzir significativamente a incidência de bullying, agressões e comportamentos discriminatórios. Programas de conscientização sobre questões como racismo, homofobia, sexismo e exclusão social devem ser integrados ao currículo escolar, oferecendo uma formação abrangente e crítica aos alunos sobre esses temas, sempre com o apoio de atividades que incentivem a empatia, o respeito e a resolução pacífica de conflitos. Essas práticas preventivas não só garantem que a escola se torne um espaço mais seguro, mas também contribuem para o desenvolvimento de uma sociedade mais tolerante e colaborativa.

Além disso, a escola deve estar preparada para lidar com as situações de violência de maneira rápida e eficaz, com apoio de profissionais capacitados, como psicólogos e assistentes sociais, que possam oferecer suporte emocional tanto aos agressores quanto às vítimas. O tratamento adequado das consequências da violência escolar, por meio de ações restaurativas, ajuda a reparar os danos causados, promovendo o perdão, a reflexão sobre os comportamentos e a reintegração dos envolvidos no processo de aprendizado e convivência pacífica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A implementação de uma educação sem violência nas escolas representa um passo fundamental para a construção de um ambiente mais seguro, saudável e acolhedor para todos os envolvidos no processo educativo. Este trabalho destacou a importância de criar uma cultura de paz nas instituições de ensino, onde o respeito, a empatia e a convivência pacífica sejam os pilares fundamentais para o desenvolvimento de cidadãos críticos e responsáveis. Para que isso seja possível, é necessário que a escola adote práticas pedagógicas que promovam o desenvolvimento de habilidades socioemocionais, a mediação de conflitos, e a reflexão sobre as consequências dos comportamentos violentos, tanto dentro quanto fora do ambiente escolar.

As escolas têm o papel central de formar não apenas indivíduos capacitados academicamente, mas também pessoas que saibam lidar com as diversidades, respeitar as diferenças e agir de maneira ética e colaborativa. A educação sem violência vai além de políticas de repressão a comportamentos

agressivos; ela deve ser entendida como um processo contínuo de conscientização e transformação, que envolva a comunidade escolar como um todo. Educadores, alunos, gestores e famílias devem caminhar juntos para criar um ambiente no qual todos se sintam seguros e respeitados, com espaço para a livre expressão de suas ideias e emoções, e sem o medo de exclusões ou agressões.

É fundamental que os educadores estejam constantemente capacitados para lidar com as questões de violência escolar, adotando práticas restaurativas e preventivas que favoreçam a construção de um ambiente de respeito e compreensão mútua. A formação contínua desses profissionais é um fator decisivo para a implementação de uma educação sem violência, pois é através de suas ações que os valores de convivência pacífica e respeito são transmitidos aos alunos.

Além disso, a participação ativa dos estudantes na construção de normas de convivência e na resolução de conflitos, aliado ao acompanhamento constante do clima escolar, são práticas essenciais para garantir que o ambiente educacional seja sempre favorável ao desenvolvimento integral dos alunos. As escolas devem investir em ações de prevenção à violência, promovendo desde os primeiros anos de ensino o diálogo, a empatia e a resolução pacífica de conflitos, tornando esses valores parte da rotina escolar.

Por fim, a adoção de políticas públicas que promovam a educação sem violência, bem como a criação de um sistema de apoio psicológico e social nas escolas, são elementos essenciais para o sucesso dessa proposta. Apenas com o envolvimento conjunto de todos os segmentos da comunidade escolar, aliados a políticas públicas eficazes, será possível garantir que as escolas se tornem espaços de aprendizado, desenvolvimento pessoal e formação de cidadãos conscientes e preparados para contribuir para uma sociedade mais justa, pacífica e inclusiva.

Portanto, investir na educação sem violência é um compromisso com a formação de uma geração de cidadãos que, ao longo de suas vidas, serão capazes de resolver seus conflitos de forma pacífica, respeitar as diferenças e trabalhar em colaboração para a construção de uma sociedade mais igualitária e harmônica.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Políticas públicas para a educação sem violência nas escolas. Brasília: MEC, 2018.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. 50. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2017.

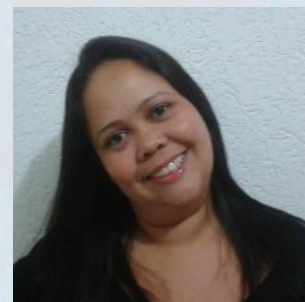
GADOTTI, Moacir. A educação e a cultura da paz. São Paulo: Cortez, 2016.

HART, Sara. A prática da mediação de conflitos nas escolas. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2019.

MORIN, Edgar. Os sete saberes necessários à educação do futuro. São Paulo: Cortez, 2017.

UNESCO. Educação para a paz: Estratégias para a transformação de conflitos. Paris: UNESCO, 2015.

DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: REFLETINDO E REGISTRANDO A APRENDIZAGEM



PEDAGOGICAL DOCUMENTATION IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION: REFLECTING AND RECORDING LEARNING

SANDRA REGINA DA SILVA

Graduação em Pedagogia pela Universidade do Grande ABC, conclusão em junho de 2009; Especialista em Psicopedagogia pela Universidade do Grande ABC, conclusão em maio de 2011, Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I na Prefeitura do Município de São Paulo.

RESUMO

Este artigo explora a importância e as práticas da documentação pedagógica na Educação Infantil, abordando seu papel fundamental na observação e no registro do desenvolvimento das crianças. A documentação pedagógica é um processo que envolve a coleta e análise sistemática de registros das interações, produções e atividades realizadas pelas crianças, com o objetivo de compreender e refletir sobre seu processo de aprendizagem. Por meio da observação contínua e do registro detalhado, os educadores conseguem acompanhar o desenvolvimento individual e coletivo, além de fortalecer o vínculo com as famílias e promover uma visão compartilhada sobre as experiências educativas. A prática da documentação pedagógica contribui para a valorização das particularidades de cada criança, oferecendo subsídios para a elaboração de estratégias pedagógicas mais eficazes e personalizadas. A metodologia da documentação pode incluir registros escritos, fotografias, vídeos, desenhos e outras formas de expressão que representem o cotidiano das crianças. Tais registros não apenas favorecem a transparência do processo educacional, mas também permitem que os educadores avaliem a eficácia de suas práticas pedagógicas e promovam um ambiente de aprendizagem mais significativo. A análise dos registros possibilita uma avaliação contínua, que vai além de uma simples verificação do desenvolvimento cognitivo, abordando também aspectos emocionais, sociais e culturais. A documentação, quando compartilhada com as famílias, também promove um maior envolvimento dos pais e responsáveis no processo de aprendizagem, fortalecendo a relação entre a escola e a família. Este artigo defende que a prática dos registros pedagógicos na Educação Infantil é um recurso indispensável para uma educação inclusiva e de qualidade, permitindo

que educadores e familiares acompanhem as transformações de cada criança e contribuam para a construção de uma trajetória de aprendizagem rica e diversificada.

Palavras-chave: Documentação pedagógica; Educação Infantil; Aprendizagem.

ABSTRACT

This article explores the importance and practices of pedagogical documentation in Early Childhood Education, highlighting its fundamental role in observing and recording children's development. Pedagogical documentation is a process that involves the systematic collection and analysis of records related to children's interactions, productions, and activities to understand and reflect on their learning process. Through continuous observation and detailed recording, educators can monitor individual and collective development, strengthen family bonds, and foster a shared vision of educational experiences. This practice contributes to valuing each child's unique characteristics, providing insights to develop more effective and personalized pedagogical strategies. The documentation methodology may include written records, photographs, videos, drawings, and other forms of expression that represent children's daily life. These records not only enhance the transparency of the educational process but also allow educators to assess the effectiveness of their teaching practices and create a more meaningful learning environment. Analyzing records enables continuous assessment that goes beyond cognitive development, also addressing emotional, social, and cultural aspects. When shared with families, documentation also promotes greater parental involvement in the learning process, strengthening the relationship between the school and the family. This article argues that pedagogical documentation in Early Childhood Education is an indispensable tool for inclusive and quality education, allowing educators and families to track each child's growth and contribute to building a rich and diverse learning journey.

Keywords: Pedagogical documentation; Early Childhood Education; Learning.

INTRODUÇÃO

A documentação pedagógica na Educação Infantil representa uma prática essencial para o acompanhamento e a compreensão dos processos de desenvolvimento e aprendizagem das crianças. Essa metodologia oferece aos educadores uma maneira de observar e registrar as experiências e interações das crianças, permitindo uma análise detalhada do progresso individual e coletivo. Em um contexto educativo que valoriza a infância como fase crucial para o desenvolvimento humano, o registro pedagógico se destaca como um recurso valioso para refletir sobre as práticas pedagógicas e aprimorá-las.

O ato de documentar vai além de uma simples anotação ou registro fotográfico. Ele envolve uma intencionalidade pedagógica que visa compreender os modos como as crianças pensam, criam, e interagem com o mundo ao seu redor. Esse processo torna visíveis as descobertas e dificuldades, possibilitando ao educador ajustar suas práticas e promover um ensino mais alinhado às necessidades das crianças. A prática de registrar é, assim, uma ferramenta que permite ao professor se aproximar de uma compreensão mais profunda de seus alunos.

Ao registrar os momentos cotidianos da Educação Infantil, o educador constrói um retrato fiel do desenvolvimento de cada criança e do grupo como um todo. Os registros são também um importante canal de comunicação com as famílias, pois ao compartilhar essa documentação, a escola oferece aos responsáveis a oportunidade de participar mais ativamente do processo educativo. Isso cria um ambiente de colaboração, onde família e escola estão unidas em prol do desenvolvimento da criança.

A documentação pedagógica permite que o professor se mantenha atualizado sobre os avanços de cada criança, identificando suas dificuldades e potencialidades. Esse acompanhamento contínuo facilita o planejamento pedagógico e torna o processo de ensino mais dinâmico e adaptável. Além disso, a prática de registrar auxilia o educador na reflexão sobre as próprias estratégias, oferecendo uma oportunidade de autoavaliação e melhoria constante.

Um aspecto essencial da documentação é seu papel na valorização da individualidade de cada criança. Na Educação Infantil, cada aluno possui seu ritmo e sua forma de aprendizado, e os registros permitem ao educador respeitar e estimular essas particularidades. Esse reconhecimento das diferenças individuais é fundamental para a criação de um ambiente inclusivo, onde cada criança se sente acolhida e respeitada.

A prática da documentação pedagógica também contribui para a construção de uma visão mais ampla e crítica sobre a infância. Ela possibilita que o educador observe não apenas aspectos cognitivos, mas também emocionais, sociais e culturais das crianças. Através desses registros, o profissional da educação infantil pode entender as influências do ambiente, das relações interpessoais e das dinâmicas familiares sobre o desenvolvimento infantil.

Além disso, a documentação pedagógica fornece ao educador uma base sólida para avaliar a eficácia das suas estratégias de ensino. Ao revisar os registros, ele pode identificar pontos que necessitam de ajuste ou novas abordagens pedagógicas que possam enriquecer a experiência das crianças. Esse processo contínuo de avaliação e reajuste contribui para uma prática pedagógica mais eficaz e significativa.

Outro ponto relevante é que a documentação pedagógica permite uma formação continuada e prática para os educadores. Ao observar e refletir sobre os registros, os professores podem trocar experiências e construir conhecimentos coletivos com outros profissionais da área. Essa troca fortalece o trabalho pedagógico e contribui para a criação de uma rede de saberes.

A transparência da documentação pedagógica também beneficia a própria instituição de ensino, que pode utilizar esses registros para aprimorar suas práticas e definir diretrizes mais adequadas para a Educação Infantil. Essa prática contribui para a construção de um ambiente educacional que valoriza a reflexão e a adaptação contínua, buscando sempre a qualidade no atendimento infantil.

Por meio da documentação, é possível criar um portfólio detalhado das vivências das crianças, que pode ser utilizado para futuras consultas e acompanhamentos. Esse acervo de registros oferece um histórico valioso para a criança, que pode futuramente visitar suas primeiras experiências de aprendizado e desenvolvimento, criando uma relação de pertencimento com seu percurso educacional.

Outro benefício da documentação é a possibilidade de observar tendências no comportamento e na aprendizagem das crianças, o que permite aos educadores identificar possíveis intervenções preventivas. Esses registros fornecem informações que auxiliam na detecção precoce de necessidades educacionais específicas, como dificuldades de aprendizagem ou desafios comportamentais.

A prática da documentação também incentiva a autonomia das crianças, que se sentem valorizadas ao perceberem que suas atividades e produções são registradas e analisadas. Esse

reconhecimento fortalece a autoestima e o sentimento de pertencimento no ambiente escolar, aspectos essenciais para o desenvolvimento saudável.

Além de ser uma prática valiosa para o desenvolvimento das crianças, a documentação pedagógica é um recurso para estudos e pesquisas na área da Educação Infantil. Com esses registros, é possível analisar metodologias de ensino, estratégias pedagógicas e a própria evolução da prática educativa ao longo dos anos.

A documentação também pode ser utilizada para fundamentar novas abordagens pedagógicas e contribuir com o avanço teórico na área da Educação Infantil. Pesquisas baseadas em registros pedagógicos fornecem insights importantes para a criação de políticas educacionais e para o aprimoramento da prática pedagógica em nível institucional.

Por fim, a documentação pedagógica representa um elo entre o presente e o futuro, pois preserva momentos importantes do desenvolvimento infantil e constrói uma base sólida para a continuidade dos estudos na área. Ela permite que educadores, famílias e pesquisadores entendam melhor o universo da Educação Infantil e contribuam para uma infância mais enriquecedora.

A DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA E O DESENVOLVIMENTO INFANTIL

A prática de documentação pedagógica é um recurso essencial para registrar, analisar e refletir sobre os processos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças. Na Educação Infantil, essa prática permite ao educador observar de perto o progresso das crianças em diversos aspectos, como o emocional, social e cognitivo, registrando as atividades, interações e descobertas diárias que ocorrem no ambiente escolar. Essa abordagem promove uma visão ampla e detalhada do desenvolvimento infantil, enriquecendo o entendimento sobre as crianças e suas necessidades.

De acordo com Barbosa e Horn (2008), a documentação pedagógica desempenha um papel fundamental na construção de uma prática mais consciente e sensível às singularidades de cada criança. Ao documentar momentos específicos, o educador cria uma narrativa visual e escrita do aprendizado, favorecendo tanto a autoavaliação quanto a transparência do processo pedagógico. Assim, essa prática facilita o planejamento de atividades e intervenções pedagógicas direcionadas às necessidades individuais e coletivas das crianças.

Segundo Santana, "O importante é que haja ensino e, conseqüentemente, aprendizagem" (Santana, 2004, p. 21), destacando que o registro contínuo permite ao educador visualizar as transformações na aprendizagem e no comportamento das crianças ao longo do tempo. Nesse sentido, a documentação vai além de uma simples formalidade, tornando-se uma ferramenta de acompanhamento e aprimoramento das práticas pedagógicas.

Em ambientes educacionais que utilizam a documentação pedagógica, observa-se uma maior valorização das particularidades de cada criança. A prática de registrar permite que o educador identifique e respeite os diferentes ritmos e modos de aprender de cada aluno. Com isso, cria-se um ambiente inclusivo e acolhedor, onde cada criança é reconhecida como um indivíduo único, com seus próprios interesses e potencialidades, como ressalta Rinaldi (2006), ao afirmar que a documentação pedagógica valoriza "a expressão da identidade e das habilidades individuais" (p. 34), fortalecendo a autoestima e o pertencimento das crianças.

A documentação pedagógica também se torna um elo de comunicação com as famílias, permitindo que estas acompanhem de perto a trajetória de seus filhos. Ao compartilhar registros detalhados das atividades e avanços das crianças, o educador envolve os familiares no processo educacional, criando uma rede de apoio que valoriza o desenvolvimento integral da criança. Essa interação entre escola e família fortalece o vínculo de confiança e contribui para um ambiente educativo mais colaborativo e participativo (Formosinho & Oliveira-Formosinho, 2019).

Para Zabalza (1998), a documentação pedagógica “promove a reflexão e o aprimoramento das práticas pedagógicas” (p. 46). A participação das famílias, por meio dos registros compartilhados, reforça a cooperação em torno da criança e torna o processo educativo mais transparente e integrado. Essa citação ressalta a importância de envolver todos os atores no processo educativo para que a aprendizagem seja significativa e contínua.

Outro ponto relevante é que a prática da documentação pedagógica oferece ao educador uma base sólida para refletir sobre a eficácia de suas abordagens e estratégias pedagógicas. Ao revisar os registros, ele pode identificar padrões e áreas que necessitam de melhorias, permitindo ajustes e adaptações que enriqueçam a experiência educativa das crianças. Esse processo contínuo de avaliação e reflexão contribui para um ensino mais significativo e adaptado às necessidades reais dos alunos.

De acordo com Rinaldi (2006), a documentação pedagógica, ao registrar as interações e produções das crianças, desempenha um papel fundamental na formação dos educadores. Ao observar e refletir sobre os registros, os professores desenvolvem uma prática de autoavaliação e aprimoramento profissional. Além disso, essa prática fomenta a troca de experiências entre os educadores, criando um ambiente de aprendizagem contínua e coletiva que beneficia toda a comunidade escolar.

Para Santana, “O importante é que haja ensino e, conseqüentemente, aprendizagem” (Santana, 2004, p. 21), reforçando a visão de que o aprendizado é um processo dinâmico que exige adaptação e sensibilidade por parte dos educadores. Essa prática de registro constante auxilia o professor a reavaliar sua atuação e a buscar formas de se adequar ao ritmo de cada criança.

Essa prática, além de ser essencial para o desenvolvimento infantil, também constitui uma fonte de dados e informações para estudos e pesquisas na área da Educação Infantil. Ao documentar as experiências e interações das crianças, os educadores produzem um acervo rico e diversificado, que pode ser utilizado para análises mais aprofundadas e para a criação de novas abordagens pedagógicas. Essas pesquisas e reflexões, baseadas em dados reais, contribuem para o avanço do conhecimento na área e para a melhoria contínua das práticas educativas.

Por meio da documentação pedagógica, é possível construir uma memória da trajetória de cada criança ao longo de sua educação infantil. Esse histórico não só auxilia na continuidade do trabalho pedagógico, mas também permite à criança revisitar suas primeiras experiências de aprendizado, fortalecendo o vínculo entre ela e o ambiente escolar.

Além disso, a documentação pedagógica atua como um elo que conecta passado, presente e futuro, proporcionando um registro duradouro do percurso educacional. Essa prática permite que educadores e famílias acompanhem e valorizem o desenvolvimento contínuo de cada criança, criando uma base sólida para o aprendizado subsequente.

Em suma, a documentação pedagógica fortalece o trabalho do educador, valoriza o percurso educacional de cada criança e cria uma memória viva das descobertas e conquistas ao longo da Educação Infantil.

A IMPORTÂNCIA DA OBSERVAÇÃO E DO REGISTRO NO PROCESSO PEDAGÓGICO

A observação é uma das práticas mais poderosas na Educação Infantil, pois permite ao educador conhecer de forma profunda e genuína o processo de desenvolvimento das crianças. Através da observação cuidadosa e do registro das atividades, interações e reações das crianças, o educador consegue identificar tanto os avanços quanto as dificuldades que elas enfrentam no cotidiano escolar. Esse acompanhamento atento proporciona uma base sólida para a adaptação das

práticas pedagógicas, garantindo que as necessidades individuais sejam atendidas de maneira eficaz.

De acordo com Santos (2005), "a observação deve ser uma prática contínua e atenta, pois é a partir dela que o educador consegue perceber as necessidades e os interesses das crianças, orientando assim suas intervenções pedagógicas" (SANTOS, 2005, p. 42). Ao registrar suas observações, o educador documenta as experiências e progressos das crianças, criando uma narrativa que vai além do simples relato de acontecimentos diários, mas sim um registro reflexivo que orienta o planejamento pedagógico.

Além disso, a documentação pedagógica gerada a partir da observação permite a organização e o planejamento das ações pedagógicas com mais clareza. Quando o educador documenta o que observa, ele cria uma memória permanente que pode ser revisitada ao longo do tempo. Essa prática de registro sistemático serve como um guia para o aprimoramento do processo de ensino-aprendizagem, auxiliando na elaboração de estratégias mais assertivas e no acompanhamento do progresso das crianças.

Segundo Rinaldi (2006), "a documentação pedagógica tem o poder de tornar visível a aprendizagem das crianças, proporcionando uma melhor compreensão do seu desenvolvimento" (RINALDI, 2006, p. 78). A documentação pedagógica não apenas registra a evolução, mas também revela os processos invisíveis da aprendizagem. Dessa maneira, o educador consegue observar mais claramente como os conhecimentos estão sendo construídos pelas crianças, e ajustar suas práticas pedagógicas com base nisso.

A prática de registrar também tem uma função crucial no acompanhamento da evolução das crianças ao longo do tempo. Quando os educadores registram de forma sistemática os acontecimentos e as ações no cotidiano escolar, eles não apenas observam, mas também refletem sobre o impacto dessas ações no desenvolvimento da criança.

A FUNÇÃO DO REGISTRO COMO INSTRUMENTO DE PLANEJAMENTO E AVALIAÇÃO PEDAGÓGICA

O registro pedagógico desempenha um papel central no planejamento e na avaliação das atividades na Educação Infantil. Ele não apenas documenta as ações das crianças, mas também serve como base para refletir sobre as práticas educacionais e avaliar os progressos individuais e coletivos. O planejamento pedagógico precisa ser dinâmico e flexível, e é a partir dos registros que o educador consegue adaptar suas ações conforme as necessidades dos alunos. Esses registros proporcionam informações valiosas sobre o que funciona ou não no processo de aprendizagem, permitindo que o professor faça ajustes necessários no planejamento.

Segundo Cagliari (2004), "o registro não é uma mera formalidade, mas uma ferramenta essencial para a compreensão do desenvolvimento das crianças, e serve como base para replanejar a ação pedagógica" (CAGLIARI, 2004, p. 23). Esse acompanhamento contínuo das crianças ao longo do tempo possibilita ao educador uma visão mais precisa sobre o que está sendo absorvido, além de permitir a construção de estratégias pedagógicas mais eficazes.

Quando o educador faz uso de registros pedagógicos, ele não está apenas anotando fatos, mas sim criando uma documentação que traduz a aprendizagem e as experiências vividas pelas crianças. Essas anotações refletem não só o conteúdo acadêmico, mas também as interações sociais e emocionais, que são igualmente importantes no processo educativo. A documentação permite ao professor perceber como as crianças constroem seu conhecimento e suas habilidades ao interagir com o mundo e com os outros.

De acordo com Vygotsky (1984), "o desenvolvimento das crianças não é apenas um processo interno, mas também uma construção social que se dá por meio da interação com os outros"

(VYGOTSKY, 1984, p. 87). Esse aspecto social do desenvolvimento infantil é fundamental para o planejamento pedagógico, pois os registros ajudam a observar as interações entre as crianças e como essas interações influenciam no seu aprendizado. O papel do educador é, portanto, o de mediar essas interações, ajudando as crianças a transformarem a experiência social em aprendizado significativo.

A documentação também tem um papel fundamental na avaliação pedagógica. Não se trata de uma avaliação tradicional, mas de um acompanhamento contínuo e formativo, que permite identificar as conquistas e as dificuldades das crianças em tempo real. Segundo Perrenoud (2000), "a avaliação deve ser uma prática integrada ao processo educativo, não uma atividade isolada, mas algo que acompanhe o percurso do aprendiz" (PERRENOU, 2000, p. 93). Dessa forma, o registro pedagógico facilita o acompanhamento constante das crianças, oferecendo uma base sólida para a reflexão e adaptação das estratégias pedagógicas ao longo do ano letivo.

Além disso, os registros pedagógicos também servem para criar um vínculo mais próximo entre escola e família. Quando o educador compartilha com os pais ou responsáveis as observações realizadas, eles têm a oportunidade de compreender melhor o desenvolvimento de seus filhos, participando ativamente do processo educacional. Esse diálogo entre família e escola é essencial para criar um ambiente de aprendizagem mais integrado e colaborativo, favorecendo o desenvolvimento integral da criança.

Por fim, a documentação pedagógica tem a função de registrar não apenas os avanços, mas também os desafios enfrentados pelas crianças. Esses registros, quando analisados com cuidado, oferecem pistas sobre possíveis intervenções pedagógicas que podem ser feitas para superar essas dificuldades. A partir da análise desses dados, o educador consegue perceber o que precisa ser reforçado e quais áreas exigem mais atenção, ajustando as estratégias de ensino de forma mais eficaz.

A DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA COMO FERRAMENTA DE REFLEXÃO E CONSTRUÇÃO COLETIVA

A documentação pedagógica vai além da função de registrar o que acontece em sala de aula, ela se configura como uma ferramenta essencial para a reflexão sobre a prática educacional. Através dela, o educador tem a oportunidade de analisar as experiências e intervenções pedagógicas, promovendo um processo contínuo de aprimoramento. Ao registrar e refletir sobre o cotidiano da sala de aula, o educador consegue identificar padrões de comportamento, necessidades e interesses das crianças, além de perceber como sua própria prática pode ser modificada para atender de maneira mais eficaz o desenvolvimento dos alunos.

Para Faria, "a documentação pedagógica permite que o educador reflita sobre suas práticas, identifique o que está funcionando e o que precisa ser ajustado, promovendo um ciclo constante de aprimoramento" (FARIA, 2011, p. 67). A reflexão sobre os registros permite ao professor reconhecer as potências de cada criança e compreender melhor como promover o desenvolvimento integral. Assim, a documentação se torna uma fonte valiosa não apenas para o acompanhamento das crianças, mas também para o autoconhecimento do educador, que se torna mais consciente das suas ações pedagógicas.

Além disso, a documentação pedagógica é uma prática que contribui para a construção coletiva do conhecimento dentro da escola. Ao compartilhar os registros com os demais educadores e com a gestão escolar, cria-se um espaço de troca e construção de saberes. Essa troca de experiências permite que o conhecimento seja compartilhado e que as práticas pedagógicas sejam enriquecidas com a experiência de outros profissionais. Dessa forma, a documentação vai além de

um registro individual, sendo parte de um processo coletivo de aprendizado e aprimoramento profissional.

De acordo com Gadotti, "a prática pedagógica deve ser uma construção coletiva, e a documentação desempenha papel crucial nesse processo, permitindo que todos os envolvidos no processo educativo compartilhem experiências e saberes" (GADOTTI, 2005, p. 42). Isso implica que a reflexão sobre o processo educativo não deve ser feita de forma isolada, mas deve envolver todos os profissionais da educação, incluindo a gestão, os educadores e a família. A documentação pedagógica, portanto, promove a construção de um ambiente de aprendizagem colaborativo, no qual todos têm voz e contribuem para a melhoria contínua da prática pedagógica.

A documentação pedagógica também assume um papel importante na construção de uma avaliação formativa. Ela permite que o educador avalie não apenas os resultados das crianças, mas também o processo de aprendizagem, identificando as dificuldades e os avanços ao longo do tempo. Essa avaliação contínua permite ao professor adaptar suas estratégias pedagógicas para atender melhor às necessidades de cada criança, promovendo uma aprendizagem mais eficaz e individualizada.

Para Luckesi, "a avaliação formativa deve ser feita de forma contínua, a partir da observação e dos registros das ações da criança, permitindo ao educador identificar o que está sendo aprendido e o que precisa ser revisto" (LUCKESI, 2011, p. 88). Com a documentação pedagógica, o educador consegue construir um retrato detalhado do progresso da criança, entendendo seus avanços, mas também suas dificuldades. Essa compreensão permite que o educador se aproprie dos elementos que precisam ser mais explorados, ajustando suas práticas pedagógicas e promovendo um ensino mais significativo.

Ao integrar a documentação pedagógica com o processo de avaliação, o educador passa a ter uma visão mais completa do desenvolvimento das crianças, que não é baseada apenas em resultados, mas em todo o percurso de aprendizagem. A documentação fornece uma visão mais ampla e profunda do processo educativo, permitindo que o educador não apenas mensure os avanços, mas também compreenda como as crianças constroem seu conhecimento, suas relações e seu desenvolvimento emocional e social.

A IMPORTÂNCIA DA DOCUMENTAÇÃO PARA A CONSTRUÇÃO DO VÍNCULO ENTRE EDUCADOR E CRIANÇA

A documentação pedagógica não é apenas uma ferramenta de avaliação e reflexão, mas também um meio essencial para a construção do vínculo entre educador e criança. Ao registrar as experiências das crianças, o educador consegue entender suas emoções, necessidades e maneiras de perceber o mundo ao seu redor. Esse vínculo afetivo é fundamental para o processo de aprendizagem, pois as crianças aprendem melhor quando se sentem seguras e valorizadas no ambiente escolar.

De acordo com Lima, "o vínculo afetivo estabelecido entre educador e criança é a base para um ambiente de aprendizagem significativo, onde a criança se sente segura para explorar e aprender" (LIMA, 2012, p. 54). Através dos registros, o educador tem a oportunidade de se aproximar da criança de maneira mais profunda, observando suas reações, interesses e comportamentos em diferentes situações. Esses registros, portanto, ajudam a criar uma relação de confiança, essencial para o desenvolvimento emocional e cognitivo da criança.

É importante destacar que a documentação não serve apenas para os educadores, mas também para os próprios alunos. Quando as crianças têm acesso aos registros de suas ações e progressos, elas começam a perceber sua própria evolução e se tornam mais autônomas no processo

de aprendizagem. Segundo Almeida, "quando as crianças têm a oportunidade de refletir sobre suas produções e registros, elas se tornam protagonistas de seu próprio processo de aprendizagem" (ALMEIDA, 2008, p. 77). Isso contribui para o desenvolvimento da autoestima e da confiança, incentivando as crianças a se engajarem mais ativamente nas atividades propostas.

O vínculo que o educador constrói com as crianças por meio da documentação vai além do registro de suas ações. Ele também envolve a escuta atenta, o acolhimento e a valorização das opiniões e sentimentos das crianças. Essa abordagem respeitosa e sensível permite ao educador perceber as necessidades emocionais e cognitivas de cada criança, ajustando as práticas pedagógicas de forma individualizada. Nesse sentido, a documentação pedagógica se torna um meio para o educador compreender as experiências subjetivas da criança.

Conforme Kramer, "a escuta atenta é uma ferramenta fundamental no processo educativo, pois permite que o educador compreenda as demandas e necessidades da criança, ajudando-a a se desenvolver de maneira plena" (KRAMER, 2007, p. 43). A escuta, associada ao registro, cria uma rede de compreensão mútua entre educador e aluno, o que favorece o desenvolvimento de um ambiente de aprendizado afetivamente rico. Além disso, essa interação possibilita ao educador ajustar suas práticas pedagógicas, promovendo o bem-estar emocional da criança e sua aprendizagem.

A documentação também contribui para a construção de uma pedagogia mais inclusiva. Ao registrar as diferentes formas de expressão das crianças, o educador consegue perceber a diversidade de ritmos, interesses e habilidades presentes na sala de aula. Isso permite que a prática pedagógica seja adaptada para atender às necessidades de todas as crianças, garantindo que cada uma delas tenha acesso a uma aprendizagem significativa. Nesse contexto, os registros se tornam uma ferramenta de promoção da equidade no ensino.

Para Silva, "a pedagogia inclusiva exige um olhar atento e uma prática pedagógica que valorize as diferenças, permitindo que todas as crianças, independentemente de suas características, tenham igualdade de oportunidades de aprendizado" (SILVA, 2009, p. 59). Ao documentar as experiências das crianças, o educador consegue identificar as diferenças individuais e criar estratégias para atender a essa diversidade de maneira eficaz. Isso garante que a escola seja um espaço inclusivo, onde todos os alunos são respeitados e têm a oportunidade de se desenvolver plenamente.

Além disso, a documentação pedagógica desempenha um papel fundamental na comunicação entre escola e família. Ao compartilhar com os pais ou responsáveis os registros das experiências e progressos de seus filhos, o educador proporciona uma visão mais ampla e detalhada do desenvolvimento da criança. Esse processo fortalece a parceria entre escola e família, criando uma rede de apoio que favorece o desenvolvimento integral da criança.

A DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA COMO FERRAMENTA DE REFLEXÃO PARA O EDUCADOR

A documentação pedagógica, além de ser uma ferramenta que permite o registro das práticas pedagógicas, também funciona como um mecanismo de reflexão constante para o educador. Através dos registros, o professor tem a oportunidade de analisar suas próprias práticas e ajustar as intervenções conforme as necessidades observadas nas crianças. Isso fortalece a prática pedagógica, proporcionando um processo de autoavaliação contínuo.

Segundo Andrade, "a reflexão sobre a prática é essencial para que o educador possa compreender e transformar suas ações, promovendo um ambiente de aprendizagem mais eficaz e significativo" (ANDRADE, 2013, p. 92). Nesse sentido, a documentação se torna uma importante aliada na criação de uma prática pedagógica mais consciente e aprimorada, permitindo ao educador revisar suas estratégias e tomar decisões mais assertivas no processo de ensino.

Além disso, a documentação oferece uma maneira tangível de acompanhar o desenvolvimento das crianças ao longo do tempo. Registros como fotos, vídeos, anotações e trabalhos da criança podem ser utilizados para mostrar a evolução da aprendizagem de forma clara e precisa. Esse acompanhamento contínuo permite que o educador compreenda as trajetórias individuais de cada criança, identificando não só os avanços, mas também as dificuldades que precisam ser trabalhadas de maneira mais profunda.

Conforme Costa, "os registros pedagógicos não são apenas um arquivo, mas um meio de acompanhar o percurso da aprendizagem das crianças, possibilitando a identificação de estratégias pedagógicas que mais favorecem seu desenvolvimento" (COSTA, 2011, p. 67). A partir dessas observações, o educador pode reorganizar suas atividades, ajustando-as para melhor atender às necessidades de todos os alunos, promovendo uma aprendizagem mais eficaz.

O processo de documentação também pode ser uma oportunidade para a educação se tornar mais democrática, pois permite a participação ativa das crianças nas decisões sobre o que será documentado. Quando as crianças têm a chance de selecionar o que consideram relevante, elas se tornam mais envolvidas no processo de aprendizagem e no próprio registro de suas experiências. Isso estimula a autonomia, a reflexão e a valorização da própria trajetória de aprendizagem.

De acordo com Souza, "a participação das crianças no processo de documentação é uma maneira de reconhecer sua voz e sua agência, tornando-as protagonistas no seu próprio processo de aprendizagem" (SOUZA, 2010, p. 54). Através desse processo, as crianças se sentem mais valorizadas e motivadas a aprender, pois veem seu trabalho e suas escolhas sendo reconhecidos e documentados pelo educador.

Outro ponto importante é que a documentação pedagógica serve como uma forma de avaliar o impacto das metodologias e abordagens utilizadas na sala de aula. Ao observar o comportamento das crianças e seus registros ao longo do tempo, o educador consegue identificar quais estratégias estão funcionando e quais precisam ser ajustadas. Esse processo contínuo de avaliação permite que o ensino seja constantemente aprimorado, com base em evidências concretas.

Para Pereira, "a avaliação formativa, que se dá por meio da documentação pedagógica, oferece ao educador dados valiosos para aprimorar sua prática e proporcionar uma aprendizagem mais significativa para as crianças" (PEREIRA, 2012, p. 82). Esse ciclo de avaliação constante, associado à documentação, contribui para um ensino mais eficaz, que leva em consideração as especificidades de cada criança e a evolução de seu aprendizado.

Por fim, é relevante lembrar que a documentação pedagógica deve ser um processo colaborativo, envolvendo não apenas o educador, mas também as famílias. Ao compartilhar os registros com os pais, o educador cria um espaço de diálogo sobre o desenvolvimento da criança, o que fortalece a relação entre escola e família. Isso permite que as famílias se sintam mais envolvidas e informadas sobre o processo de aprendizagem, além de fortalecer o apoio ao desenvolvimento da criança em diferentes contextos.

De acordo com Silva, "a parceria entre escola e família, mediada pela documentação pedagógica, é fundamental para o sucesso do processo de aprendizagem das crianças, pois garante que o desenvolvimento de cada uma delas seja acompanhado de maneira integral" (SILVA, 2014, p. 75). Esse aspecto colaborativo contribui para que o processo educativo seja mais completo, considerando as diversas dimensões do desenvolvimento da criança.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A documentação pedagógica na Educação Infantil é um processo fundamental para a construção do conhecimento, a reflexão sobre as práticas pedagógicas e o estabelecimento de

vínculos entre educador, criança e família. Ao longo deste trabalho, discutimos a importância dessa prática não apenas como um registro das atividades realizadas, mas como uma ferramenta de observação, reflexão e avaliação contínua, que possibilita uma pedagogia mais individualizada e inclusiva.

A partir da documentação, o educador consegue perceber as necessidades e os interesses das crianças, o que permite a construção de um ambiente de aprendizagem mais rico e significativo. A prática reflexiva, alimentada pela análise dos registros, oferece ao professor a oportunidade de ajustar suas abordagens pedagógicas e, assim, promover o desenvolvimento integral da criança. Além disso, a documentação se torna uma poderosa ferramenta de inclusão, pois permite atender à diversidade de ritmos e estilos de aprendizagem presentes no ambiente escolar.

A construção do vínculo afetivo entre educador e criança, mediada pela documentação, é outro aspecto central abordado neste estudo. Como vimos, a confiança e a segurança emocional são fundamentais para que as crianças se sintam à vontade para explorar e aprender. Nesse contexto, o processo de documentar se torna uma maneira de reconhecer e valorizar a trajetória individual de cada criança, o que fortalece sua autoestima e sua participação no processo de aprendizagem.

Outro ponto importante é a colaboração entre escola e família, mediada pela documentação. Ao compartilhar os registros com os responsáveis, o educador fortalece a relação de parceria, permitindo que as famílias acompanhem de perto o desenvolvimento de seus filhos e participem ativamente do processo educativo. Esse diálogo contínuo entre escola e família contribui para o sucesso do desenvolvimento infantil, criando um ambiente de aprendizagem mais amplo e integrado.

Por fim, destaca-se a necessidade de uma prática pedagógica que esteja em constante evolução, em que a documentação desempenha um papel central. O processo contínuo de observação, registro, reflexão e avaliação permite que o educador construa uma pedagogia mais sensível e eficaz, capaz de atender às necessidades de todas as crianças. A documentação pedagógica, portanto, é um instrumento valioso para a melhoria constante da prática educativa, além de ser essencial para a promoção de um ambiente de aprendizagem inclusivo e afetivo.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria A. *O papel da observação no processo de ensino-aprendizagem na Educação Infantil*. São Paulo: Cortez, 2008.

ANDRADE, Isabel. *Reflexões sobre a prática pedagógica na Educação Infantil*. Campinas: Papirus, 2013.

COSTA, Helena. *A avaliação no contexto da Educação Infantil: Desafios e possibilidades*. Porto Alegre: Artmed, 2011.

KRAMER, Sonia. *A escuta pedagógica na infância: Reflexões sobre o ensino e a aprendizagem*. Rio de Janeiro: Vozes, 2007.

LIMA, Marcos. *O vínculo afetivo e seu impacto no desenvolvimento infantil*. São Paulo: Editora Moderna, 2012.

LUCKESI, Cipriano. *Avaliação e acompanhamento pedagógico: A prática da avaliação formativa*. São Paulo: Cortez, 2011.

PEREIRA, João. *A documentação pedagógica e sua função na construção do conhecimento infantil*. Porto Alegre: Artmed, 2012.

SILVA, Maria L. *O papel da família na Educação Infantil: Parceria e acompanhamento no processo de aprendizagem*. São Paulo: Pioneira, 2009.

SOUZA, Denise. *A participação das crianças na documentação pedagógica: Implicações para a prática educativa*. Rio de Janeiro: Eduerj, 2010.

SANTOS, David. *A observação na Educação Infantil: Práticas e desafios no cotidiano escolar*. Belo Horizonte: UFMG, 2005.

A EDUCAÇÃO ESPECIAL E A INCLUSÃO

SPECIAL EDUCATION AND INCLUSION



SILVANA NUNES DA SILVA NASCIMENTO

Graduação em Pedagogia, pela Faculdade: Ibirapuera, em 2015; Pós graduação em Educação especial e inclusiva, pela FAEP, em 2022; Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I.

RESUMO

Este artigo tem como objetivo analisar a importância da educação especial no contexto da inclusão escolar, destacando a necessidade de práticas pedagógicas inclusivas e adaptativas para atender às diversas necessidades dos alunos com deficiência. A metodologia utilizada envolve uma revisão bibliográfica aprofundada sobre o tema, além de estudos de caso que ilustram experiências bem-sucedidas de inclusão em escolas. Para alcançar os objetivos propostos, este estudo baseou-se em uma revisão crítica da literatura especializada, incluindo artigos científicos, livros e relatórios de organizações internacionais. Além disso, foram analisados casos práticos de escolas que adotaram com sucesso práticas inclusivas, a fim de identificar elementos-chave para a efetiva inclusão de alunos com deficiência. Os resultados deste estudo destacam a importância fundamental da educação especial no contexto da inclusão escolar. Práticas pedagógicas inclusivas não apenas beneficiam os alunos com necessidades especiais, mas também promovem um ambiente educacional mais diversificado e enriquecedor para todos os estudantes. No entanto, é crucial superar os desafios existentes e investir em formação docente, recursos adequados e políticas inclusivas para garantir que a educação seja verdadeiramente acessível a todos. A inclusão não é apenas um direito, mas também uma oportunidade de promover a igualdade e valorizar a diversidade em nossas instituições de ensino.

Palavras-chave: Diversidade; Educação Especial; Inclusão.

ABSTRACT

This article aims to analyze the importance of special education in the context of school inclusion, highlighting the need for inclusive and adaptive teaching practices to meet the diverse needs of students with disabilities. The methodology used involves an in-depth literature review on the subject, as well as case studies that illustrate successful experiences of inclusion in schools. To achieve the proposed objectives, this study was based on a critical review of specialized literature, including scientific articles, books and reports from international organizations. In addition, case studies of schools that have successfully adopted inclusive practices were analyzed in order to identify key elements for the effective inclusion of students with disabilities. The results of this study highlight the fundamental importance of special education in the context of school inclusion. Inclusive pedagogical practices not only benefit students with special needs, but also promote a more diverse and enriching educational environment for all students. However, it is crucial to overcome existing challenges and invest in teacher training, adequate resources and inclusive policies to ensure that education is truly accessible to all. Inclusion is not only a right, but also an opportunity to promote equality and value diversity in our educational institutions.

Keywords: Diversity; Special education; Inclusion.

INTRODUÇÃO

Na década de 50 e até o começo dos anos 60, a educação era principalmente vista como uma ferramenta para a ascensão social. Além de servir para integrar e instruir, a educação era considerada essencial para conferir "status" aos indivíduos. Para o sujeito, a educação simbolizava a chance de subir na escala de prestígio que caracterizava a estrutura em forma de pirâmide da sociedade, enquanto para a sociedade em si, representava uma abertura maior do sistema de estratificação social.

A Conferência de Educação para Todos, que aconteceu em Jomtien, na Tailândia, em 1990, tinha como propósito promover uma educação básica mais abrangente, oferecendo oportunidades para aqueles que anteriormente não tinham acesso à aprendizagem no nível fundamental.

Com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei 9.394/96), o Estado assumiu a responsabilidade de assegurar gratuitamente a educação básica, incluindo a educação inclusiva, garantindo o ensino para todos, independentemente das limitações individuais de cada estudante.

Anteriormente, a ideia de uma escola inclusiva não era amplamente aceita por alguns educadores, pois representava um desafio que requeria mudanças na abordagem pedagógica e uma maior qualificação dos professores para lidar com diversas dificuldades, focando na inclusão dos alunos.

Era evidente que a percepção da inclusão na escola necessitava de uma reformulação; incluir não se limita a apenas colocar crianças na escola, mas, acima de tudo, envolve a busca por métodos adequados e eficazes para alcançar um desempenho social significativo, resultando em uma educação de qualidade.

Atualmente, o sistema educacional precisa se concentrar em práticas pedagógicas que transformem o ensino em uma educação inclusiva, respeitando a diversidade. O papel de uma escola contemporânea deve ser auxiliar no desenvolvimento cognitivo, emocional e social da criança, visando a formação de cidadãos responsáveis.

A inclusão de crianças com necessidades especiais se tornou um tema central nas discussões educacionais, uma vez que nem todos os envolvidos na educação infantil estão preparados para efetivar a inclusão de forma adequada.

A seleção desse tema se justifica pela importância e preocupação com o progresso educacional das crianças nas escolas, levando em conta a diversidade e a promoção de uma sociedade inclusiva. As instituições educacionais estão enfrentando desafios que demandam mudanças, já que os educadores muitas vezes não possuem a capacitação necessária para lidar com a inclusão de crianças que possuem necessidades especiais.

Esta pesquisa busca responder às seguintes questões: Será que as escolas estão devidamente preparadas para implementar práticas pedagógicas desafiadoras que promovam a inclusão das crianças? O que exatamente significa inclusão? Deve a inclusão começar já na educação infantil?

Com o propósito de abordar as questões mencionadas, este estudo estabelece o seguinte objetivo geral: - Examinar a inclusão de crianças com necessidades especiais na educação infantil. Além disso, os objetivos específicos incluem: - Refletir sobre a inclusão de crianças na educação infantil. - Identificar os progressos e as dificuldades envolvidas na implementação prática da inclusão escolar. - Analisar as políticas de inclusão e sua relação com a formação docente.

O SIGNIFICADO DE INCLUSÃO

Na atualidade, é comum ouvir falar sobre a inclusão na sociedade. Mas afinal, o que significa incluir? Conforme o dicionário Aurélio (2010), incluir se refere a inserir algo em determinado local, configurando um processo de inserção. Dessa forma, o termo inserção está relacionado à inclusão de indivíduos em um determinado ambiente, como, por exemplo, a escola, onde tradicionalmente se aprende a ler e escrever.

Apesar de estarmos no século XXI, surge a dúvida se as nossas instituições de ensino já abandonaram as metodologias e práticas do passado. Tudo indica que, mesmo apesar de se proclamarem mudanças, as escolas ainda demonstram certa resistência em adotar novas práticas que, ao serem mais abrangentes, poderiam melhorar o processo de ensino e aprendizagem. Compartilhamos a visão de Mittler (2000, p. 25) sobre a inclusão de crianças: "No campo da educação, a inclusão engloba um processo de reforma e reestruturação das escolas como um todo, visando garantir que todos os alunos tenham acesso a todas as oportunidades educacionais e sociais oferecidas pela escola."

Diante desse conceito de Mittler (2000), as escolas precisam repensar suas práticas para criar um ambiente favorável à inclusão de todos os alunos, respeitando suas singularidades.

É essencial que a escola desenvolva métodos de ensino que contribuam para a construção de um novo tipo de conhecimento e práticas isentas de preconceitos, valorizando a diversidade. É necessário que as instituições revisem suas práticas excludentes e estejam abertas a ajustes para enfrentar o desafio da inclusão. Strieder e Zimmermann (2000, p. 145) afirmam: "Incluir implica desejar e efetuar mudanças profundas nas concepções e práticas educacionais, criando expectativas diferentes com base no envolvimento da comunidade."

Essas mudanças requerem estratégias que promovam o desenvolvimento infantil, considerando que as escolas devem superar suas limitações para melhorar o desempenho dos alunos que necessitam de atenção especial, resultando em uma mudança de valores que beneficie o processo de ensino e aprendizagem.

Strieder e Zimmermann (2000, p. 146) ressaltam que:

A inclusão demanda uma mudança de mentalidade e valores nos estilos de vida, sendo mais profunda do que simples diretrizes técnicas, demandando reflexões complexas de toda a comunidade educacional e humana, reconhecendo que o princípio fundamental da educação inclusiva é a valorização da diversidade presente na comunidade humana.

Fica evidente que não basta apenas seguir orientações técnicas ou receitas prontas; é necessária uma mudança de mentalidade em relação ao próximo, valorizando a diversidade e as necessidades individuais.

Mantoan (2003) argumenta que um novo modelo de entendimento está surgindo: é a aceitação do outro em sua diversidade. Neste século, caracterizado como a era da comunicação e da informação, as barreiras estão sendo rompidas com um passado que reluta em se adaptar às

transformações de uma nova era; no entanto, a escola não pode se manter alheia às mudanças que permeiam a sociedade.

Para efetivar a educação inclusiva na prática, é imperativo realizar uma reestruturação abrangente, pois a escola precisa se abrir para a criação de novas oportunidades de aprendizado (MANTOAN, 2003).

De acordo com Aguiar (2004, p.15):

As instituições educacionais devem acolher todas as crianças, permitindo que aprendam juntas, independentemente de quaisquer desafios ou diferenças que possam enfrentar, sejam elas de natureza física, intelectual, social, emocional, linguística ou outras. Nesse sentido, os líderes escolares precisam ser capazes de identificar e atender às diversas necessidades de seus alunos, respeitando diferentes estilos e ritmos de aprendizagem, e garantindo uma educação de excelência para todos, por meio de um currículo adequado, modificações na organização, estratégias de ensino, utilização de recursos e colaboração com a comunidade escolar.

O respeito e a valorização dos alunos com necessidades especiais demandam que as escolas e os profissionais envolvidos se dediquem ao estudo e à reflexão sobre a inclusão, buscando proporcionar melhores condições de acesso e permanência na educação formal.

O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

Certamente, os genitores de um infante com distúrbio do espectro autista (TEA) usualmente experimentam, em um primeiro momento, a alegria imensa de ter um filho que, à primeira vista, parece desenvolver-se como qualquer outro. Contudo, em alguma fase do crescimento, geralmente após o primeiro ano, começam a surgir certos comportamentos que confundem os pais, sinais que geram inquietação e que se intensificam com o passar do tempo. A recusa ao contato afetivo, a falta de reação a instruções verbais ou brincadeiras repetitivas são elementos que provocam um impacto profundo. Frequentemente, diante desses indicativos, os pais buscam por respostas junto a especialistas, principalmente pediatras, sem sucesso.

A ausência de alterações físicas óbvias na maioria das crianças com autismo dificulta a identificação do problema. O autismo muitas vezes frustra a primeira percepção de emoções intensas que surgem da preparação biológica para a reprodução (Rivière, 1997a). "A existência das pessoas com autismo é bastante complexa, pois a sua limitação não é visível à primeira vista e é de difícil compreensão" (Stanton, 2002, p.17).

Apresentar traços físicos normais, juntamente com a possibilidade de ter níveis de inteligência elevados em algumas áreas do desenvolvimento, gera grandes incertezas nos pais, levando-os a questionar se o seu filho pode ter algum problema, ainda que não seja um distúrbio grave e irreversível como o autismo.

Somado a isso, os profissionais muitas vezes respondem às preocupações dos pais,

tranquilizando-os e assegurando que o filho não enfrenta nenhum problema, encorajando-os a agir como pais convencionais e a não analisar o desenvolvimento do filho de forma negativa. Compreendemos a extensa incerteza que essas famílias atravessam. Esperança e desespero coexistem, gerando um impacto doloroso em quem observa uma criança com aparência típica.

A sensibilização em relação ao autismo é particularmente desafiadora, pois envolve uma condição associada a uma certa ambiguidade, incluindo a grande variação no prognóstico, a ausência de marcadores biológicos e a dificuldade dos pais em detetar sutis sintomas como esses que caracterizam o autismo em suas fases iniciais, devido à ampla gama de manifestações. O autismo não é uma desordem uniforme, nem claramente definida, e sua apresentação varia em um espectro de menos a mais afetado. Evolui ao longo do tempo, sendo influenciado por fatores como o nível de capacidade intelectual associada ao acesso a apoio especializado.

É possível que, no autismo e em outros distúrbios do espectro autista, os primeiros indícios tenham sido negligenciados, embora, em retrospectiva, tenham sido interpretados de maneira semelhante. "Em minha visão, um dos aspectos mais dolorosos do autismo infantil é que, para os pais, o processo de perceber que algo está errado com o seu filho é bastante demorado" (Werner, Dawson, Osterling, Dinno, 2000).

Se por muito tempo eles são impedidos de perceber ou são deliberadamente cegos para isso, será extremamente desafiador superar essa falta de visão; será crucial ajudá-los a enxergar a realidade e, acima de tudo, a enfrentar essa situação.

O ambiente escolar muitas vezes suscita questionamentos sobre a igualdade ou diferença entre os alunos matriculados nas salas de aula, especificamente sobre se todos devem aprender da mesma maneira e, conseqüentemente, utilizar uma única metodologia de ensino-aprendizagem padronizada para todos.

O primeiro passo fundamental para implementar a inclusão de forma eficaz é aprimorar a formação dos professores. Os programas de capacitação para professores regulares e de educação especial normalmente coexistem nas faculdades de educação, porém raramente são ministrados em conjunto por professores de ambas as áreas. Esses programas devem começar a quebrar essas barreiras e integrar a instrução, seguindo a tendência das escolas públicas. As disciplinas devem abranger uma diversidade de estratégias de ensino planejadas para atender às necessidades e habilidades dos alunos com os quais esses futuros professores irão trabalhar. Em suma, o ambiente universitário deve refletir as salas de aula que os professores irão liderar no futuro.

Crianças e jovens no espectro do autismo frequentemente necessitam de rotinas para compreender o mundo ao seu redor. Isso implica que eles podem achar desafiadores os horários não estruturados, como o período de almoço e o intervalo.

Esses alunos muitas vezes precisam de mais tempo para processar informações e podem enfrentar dificuldades em interações sociais e de comunicação. Muitos desejam construir amizades, mas encontram dificuldades devido à falta das habilidades sociais convencionais. Infelizmente, eles são alvo frequente de intimidação, pois seus colegas podem não ter consciência ou aceitação do

autismo.

Se observarmos atentamente qualquer sala de aula, logo perceberemos que fisicamente existem notáveis diferenças entre os alunos presentes. Há características físicas distintas que nos diferenciam e nos tornam únicos como indivíduos. Após essa primeira análise visual na sala de aula, surge a pergunta: todos os nossos alunos são iguais? Não, os alunos são diversos entre si, e é aí que a importância da 'diversidade' se destaca. A diversidade implica um conjunto de elementos distintos, referindo-se à existência de diferenças e singularidades.

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é classificado como um tipo de Transtorno Global do Desenvolvimento (TGD).

Os Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD) englobam transtornos que compartilham o comprometimento das funções de desenvolvimento. Este conceito mais recente foi possível devido aos avanços metodológicos nos estudos e à superação dos primeiros modelos explicativos sobre o autismo (BELISARIO E CUNHA, 2010, p. 8).

Com alunos diversos em salas de aula desde a educação infantil, cada um com características próprias, potenciais e necessidades de aprendizagem distintas, é crucial repensar os métodos de ensino-aprendizagem. A escola precisa evoluir em paralelo com a sociedade, que avança rapidamente, para garantir que os métodos educacionais não fiquem estagnados em abordagens do passado.

A inclusão e a participação são fundamentais para a dignidade humana e para o exercício dos direitos humanos, refletindo-se na educação por meio do desenvolvimento de estratégias que buscam criar oportunidades equitativas. A integração de crianças com necessidades especiais é mais eficaz em escolas inclusivas que atendem a toda a comunidade (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994, p. 61).

A inclusão não se limita ao ambiente escolar, pois uma escola inclusiva não pode existir em uma sociedade excludente (RODRIGUES, 2003).

É essencial que escolas, professores, políticos e pais questionem a uniformidade organizacional e os paradigmas educacionais frente à realidade atual, marcada por uma população estudantil diversificada, acesso à informação, demanda por conhecimento como bem social e requisitos da sociedade global (ALARCÃO, 2003, p. 88).

A inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista está cada vez mais presente na educação infantil. A colaboração entre família e escola é fundamental para proporcionar um acompanhamento adequado que contribua para o desenvolvimento integral do aluno com autismo

Quanto mais cedo for iniciado um tratamento adequado para uma criança diagnosticada com autismo, maiores serão as oportunidades de desenvolvimento, considerando as principais dificuldades associadas ao autismo, como estabelecer relações sociais, comunicação verbal e não verbal, desenvolvimento do jogo simbólico, imaginação e adaptação a mudanças de rotina (APPDA, 2000).

Um muro demasiado alto e muito difícil de transpor. Um muro de palavras e silêncios, de gestos e expressões, de sons e de cheiros, de imagens e de toques, de intenções e de códigos. Um muro que dá para um mundo que eles não compreendem, mas no qual estão inseridos e do qual fogem, sempre que possível, para o deles, o interior. Eles são as crianças com autismo. Cada um vive o seu mundo. Nós fazemos os possíveis para entrar no seu mundo, descobrir o que faz deles diferentes, saber por que nascem assim, qual a melhor forma de lidar com eles o que muda ao longo dos anos, enfim, entender como devemos deixá-los viver e crescer felizes (PIRES, 2003, apud FORTUNATO, 2006)

Os autistas não se sentem bem ao conviver em grupo e por isso é fundamental que ocorra um acompanhamento precoce para um tratamento adequado que auxilie no processo do convívio social.

É por meio da linguagem que o indivíduo realiza sua interação social e cultural, avançando em seu desenvolvimento social e definindo sua própria identidade. Todavia, é na linguagem e, portanto, na comunicação, que se concentra uma das dificuldades para as pessoas com autismo, uma vez que poucos desenvolvem habilidades para a conversação, embora muitas desenvolvam habilidades verbais e grande parte consiga desenvolver somente habilidades não verbais de comunicação. (ORRÚ, 2012, p.185).

Para um diagnóstico clínico preciso do Autismo, a criança deve ser extremamente examinada, tanto fisicamente quanto psico-neurologicamente. A avaliação deve incluir entrevistas com a família, observação e exame psico- mental e, algumas vezes, de exames complementares para doenças genéticas e ou hereditárias.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação inclusiva tem gerado desconforto, questionamentos e enfrentado desafios no cenário educacional, bem como desafiado a postura das instituições escolares que têm negligenciado as demandas educacionais de uma parcela significativa de pessoas excluídas do sistema escolar por diversas razões.

As escolas, arraigadas em modelos tradicionais de ensino, se veem confrontadas com a necessidade de mudar paradigmas. Portanto, as instituições de ensino superior responsáveis pela formação de professores também precisam enfrentar esse desafio ao revisar seus currículos de formação docente e contribuir para a preparação desses profissionais sob a perspectiva da inclusão.

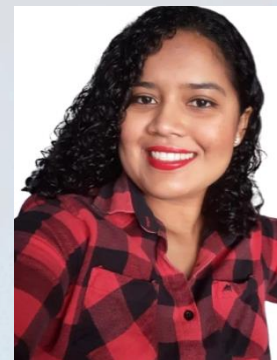
As escolas e os professores devem estar preparados para acolher todos os alunos, proporcionando um ambiente bem estruturado, atividades diferenciadas, materiais pedagógicos variados e, sobretudo, um ambiente pautado não apenas pela integração, mas pelo respeito e reconhecimento das diferenças.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, M. A. S. **Avaliação do plano nacional de educação 2001-2009: questões para reflexão.** Educ. Soc., Campinas, v. 31, n. 112, p. 707-727, jul.-set. 2010.
- ALARCÃO, I. (2003). **Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão.** Porto: Porto Editora.
- APPDA (1993). **Autismo: Integrar.** Lisboa: Instituto do Emprego e Formação Profissional e Secretariado Nacional de Reabilitação, 2, pp.14 – 15.
- BELISÁRIO, J. F. Filho; CUNHA, Patrícia. **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar. Transtornos globais do desenvolvimento.** Brasília: Ministério da Educação, 2010.
- DECLARAÇÃO DA SALAMANCA:** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em 10 dez. 2024.
- MANTOAN, M.T.E. **Compreendendo a deficiência mental: novos caminhos educacionais.** São Paulo: Editora Scipione, 1988.
- ORRÚ, silva Ester. “Trajetórias, avanços e desafios na concepção e educação de educando com autismo”. In: ORRÚ, Silva (ORG). **Estudantes com necessidades especiais: Singulares e desafios na prática pedagógica inclusiva.** Rio de janeiro: Wak Editora, 2012.
- RIVIÈRE, A. **Definição, etiologia, educação, papel psicopedagógico da família no autismo. Curso de desenvolvimento normal e autismo.** Santa Cruz de Tenerife. 1997.
- _____. **Tratamento do autismo como um transtorno do desenvolvimento: princípios gerais.** In A. Rivière e J. Martos (ed.) **O tratamento do autismo. Novas perspectivas** (23-59). Madri: Ministério do Trabalho e Assuntos Sociais. 1997.
- ROPOLI, Edilene Aparecida. **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: a escola comum inclusiva / Edilene Aparecida Ropoliet.al.** - Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial; Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2010.

A RELAÇÃO ENTRE FAMÍLIA E ESCOLA NO PROCESSO EDUCACIONAL

THE RELATIONSHIP BETWEEN FAMILY AND SCHOOL IN THE EDUCATIONAL PROCESS



STEPHANINI LOPES DA SILVA

Graduação em Pedagogia pela Faculdade de Suzano – UNIESP (2023); Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I pela Prefeitura Municipal de São Paulo na EMEI Cidade Tiradentes IV.

RESUMO

A relação entre família e escola é um dos pilares fundamentais para o sucesso educacional dos alunos. Este artigo discute a importância dessa interação no processo de aprendizagem, abordando as contribuições que a família pode trazer ao ambiente escolar e como a escola pode atuar como um espaço de apoio para as dinâmicas familiares. A partir da análise de diferentes aspectos, como a comunicação, a colaboração e a construção de uma cultura educacional compartilhada, o artigo destaca os desafios e as oportunidades que surgem dessa parceria. Além disso, serão discutidas práticas eficazes que podem ser adotadas por ambas as partes para fortalecer essa relação e promover um ambiente mais saudável e produtivo para o desenvolvimento dos estudantes. As considerações finais ressaltam a importância de uma colaboração mútua e contínua entre famílias e escolas, que pode resultar em benefícios significativos para o aprendizado e o bem-estar dos alunos.

Palavras-chave: Família; Escola; Parceria.

ABSTRACT

The relationship between family and school is one of the fundamental pillars for students' educational success. This article discusses the importance of this interaction in the learning process, addressing the contributions that the family can bring to the school environment and how the school can act as a support space for family dynamics. By analyzing different aspects, such as communication, collaboration and building a shared educational culture, the article highlights the challenges and

opportunities that arise from this partnership. It also discusses effective practices that can be adopted by both parties to strengthen this relationship and promote a healthier and more productive environment for student development. The concluding remarks highlight the importance of mutual and ongoing collaboration between families and schools, which can result in significant benefits for students' learning and well-being.

Keywords: Family; School; Partnership.

INTRODUÇÃO

A relação entre família e escola é um tema de crescente relevância no campo da educação, especialmente em um contexto em que se busca uma formação integral dos alunos. Essa interação não apenas influencia o desempenho acadêmico dos estudantes, mas também impacta seu desenvolvimento emocional e social. Estudos mostram que quando há uma parceria efetiva entre família e escola, os alunos tendem a se sair melhor em suas atividades escolares, mostrando-se mais motivados e engajados no processo de aprendizagem. Além disso, a relação familiar pode proporcionar um suporte emocional importante, facilitando a adaptação dos alunos às demandas do ambiente escolar.

No entanto, essa relação nem sempre é fácil de estabelecer. Existem barreiras que podem dificultar a comunicação entre pais e educadores, como a falta de tempo, o medo de críticas e a diferença de expectativas em relação à educação dos filhos. Por isso, é fundamental que tanto a escola quanto a família reconheçam a importância de trabalhar juntas e busquem formas de superar esses desafios. O diálogo aberto e a transparência nas informações são essenciais para criar um ambiente colaborativo que beneficie os alunos.

A construção de uma cultura educacional compartilhada é outro aspecto vital da relação entre família e escola. Isso envolve a criação de um espaço onde pais, educadores e alunos possam se sentir valorizados e respeitados. A troca de experiências e conhecimentos entre essas partes pode enriquecer o processo educativo, promovendo uma abordagem mais integrada. Assim, a relação entre família e escola não deve ser vista apenas como um dever, mas como uma oportunidade de crescimento mútuo.

A vida em sociedade pressupõe a criação e o cumprimento de regras e preceitos capazes de nortear as relações, possibilitar o diálogo, a cooperação e a troca entre membros deste grupo social. A escola, por sua vez, também precisa de regras e normas orientadoras do seu funcionamento e da convivência entre os diferentes elementos que nela atuam. Nesse sentido, as normas deixam de assumir a característica de instrumentos de castração e, passam a ser compreendidas como condição necessária ao convívio social. Neste modelo, o disciplinador é aquele que educa, oferece parâmetros e estabelece limites. (REGO, 1996, p. 86).

Além disso, a relação entre família e escola deve ser tratada como um processo dinâmico e em constante evolução. As necessidades e contextos das famílias podem mudar ao longo do tempo, assim como as demandas da sociedade e do ambiente escolar. Portanto, é essencial que essa parceria seja adaptativa e flexível, buscando atender às especificidades de cada comunidade escolar. O reconhecimento das diversidades culturais e socioeconômicas presentes nas famílias é fundamental para construir uma relação que realmente faça a diferença no aprendizado dos alunos.

Nesta perspectiva então, é importante enfatizar que o fortalecimento da relação entre família e escola requer esforço e comprometimento de ambas as partes. Investir em estratégias que favoreçam essa interação não apenas enriquece o processo educacional, mas também contribui para o desenvolvimento de uma sociedade mais justa e inclusiva. A seguir, serão discutidos os diferentes aspectos que compõem essa relação e como ela pode ser aprimorada ao longo do tempo.

A IMPORTÂNCIA DA COMUNICAÇÃO ENTRE FAMÍLIA E ESCOLA

A comunicação é um dos elementos mais importantes na relação entre família e escola. Um fluxo de informação aberto e constante permite que os pais fiquem a par do progresso escolar de seus filhos, enquanto os educadores podem entender melhor o contexto familiar que influencia o desempenho dos alunos. Uma comunicação eficaz pode ser realizada por meio de reuniões de pais, boletins informativos e até mesmo plataformas digitais que permitem um acompanhamento contínuo do desempenho dos alunos. Ao criar canais de comunicação acessíveis, as escolas podem facilitar a participação dos pais, promovendo um ambiente onde todos se sintam incluídos e informados.

A união família-escola gera benefício em relação não só ao processo ensino/aprendizagem, mas também na troca de informações acerca da criança, no desenvolvimento da criança na escola e em casa. Ou seja, essa inter-relação possibilita compreender a atuação da criança tanto em casa como na escola, suas condutas e as relações que estabelece com os adultos no seio familiar. (LEAL, 2016, p. 9).

É importante também que a comunicação não seja unidirecional. As escolas devem estar abertas a ouvir os pais, considerando suas opiniões e preocupações. Isso não apenas fortalece a confiança entre as partes, mas também oferece aos educadores uma visão mais ampla das realidades que os alunos enfrentam fora da escola. Por exemplo, saber sobre desafios familiares pode ajudar os professores a serem mais compreensivos e a ajustarem suas abordagens pedagógicas para atender às necessidades dos alunos. Esse diálogo aberto cria um espaço de empatia e compreensão, essencial para um ambiente escolar saudável.

A comunicação deve ser clara e transparente, evitando jargões que possam confundir os pais. Muitas vezes, os educadores estão tão imersos no contexto escolar que podem esquecer que nem todos os pais têm o mesmo nível de familiaridade com os termos educacionais. Portanto, adaptar a linguagem e o formato das informações compartilhadas é fundamental para garantir que todos os pais possam participar ativamente do processo educacional de seus filhos. Além disso, a escola pode

oferecer recursos e informações sobre como os pais podem apoiar a aprendizagem em casa, criando uma continuidade entre o ambiente escolar e familiar.

A tecnologia também pode desempenhar um papel importante na melhoria da comunicação. Com o uso de aplicativos e plataformas online, as escolas podem enviar atualizações regulares e permitir que os pais acessem informações sobre o desempenho e a presença de seus filhos a qualquer momento. Isso não apenas facilita a comunicação, mas também proporciona um senso de envolvimento contínuo. No entanto, é importante lembrar que nem todas as famílias têm acesso a tecnologias, o que pode criar uma barreira. Assim, as escolas devem buscar maneiras de garantir que todos os pais, independentemente de sua situação tecnológica, tenham acesso às informações necessárias.

Por fim, a comunicação eficaz entre família e escola não é apenas um aspecto administrativo, mas uma ferramenta essencial para promover o bem-estar e o desenvolvimento dos alunos. Quando as famílias se sentem informadas e envolvidas, é mais provável que seus filhos demonstrem maior motivação e engajamento na escola. Além disso, uma comunicação clara e respeitosa constrói um relacionamento mais forte entre os educadores e os pais, o que é benéfico para a comunidade escolar como um todo. Portanto, cultivar uma comunicação positiva deve ser uma prioridade para todas as instituições educacionais.

A COLABORAÇÃO ENTRE FAMÍLIA E ESCOLA

A colaboração entre família e escola é um componente essencial para um processo educacional bem-sucedido. Essa colaboração vai além da mera comunicação, envolvendo o engajamento ativo dos pais em atividades escolares e decisões pedagógicas. Quando as famílias se envolvem de maneira significativa na educação de seus filhos, os alunos tendem a apresentar melhor desempenho acadêmico e desenvolver habilidades sociais mais robustas. Essa parceria ativa é um reflexo do compromisso conjunto em apoiar o aprendizado e o bem-estar das crianças.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB – 1.996), afirma em seu 2º artigo que a educação é dever da família e do Estado:

A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1996, p. 7).

Uma forma de promover essa colaboração é por meio de eventos e atividades que incentivem a participação dos pais na escola. Reuniões de pais e mestres, oficinas e eventos culturais são oportunidades para que as famílias se conectem com a comunidade escolar. Esses momentos não apenas fortalecem os laços entre as famílias e a escola, mas também proporcionam um espaço para

que os pais compartilhem suas experiências e contribuam com suas perspectivas. Além disso, a participação ativa dos pais em eventos escolares demonstra para os alunos que a educação é uma prioridade, o que pode aumentar sua motivação e engajamento.

É importante que as escolas reconheçam e valorizem as habilidades e experiências que os pais trazem. Cada família tem um conjunto único de conhecimentos que pode enriquecer a experiência educacional dos alunos. Ao envolver os pais como parceiros ativos, as escolas podem aproveitar essas experiências para enriquecer o currículo e promover um aprendizado mais diversificado e inclusivo. Por exemplo, pais com habilidades em áreas como arte, ciência ou tecnologia podem ser convidados a participar de projetos ou palestras, trazendo uma nova dimensão ao aprendizado dos alunos.

No entanto, a colaboração eficaz requer que as escolas criem um ambiente acolhedor e inclusivo, onde todas as famílias se sintam confortáveis para participar. É fundamental que a escola esteja atenta às barreiras culturais, linguísticas e socioeconômicas que podem impedir a participação dos pais. Oferecer serviços de tradução, horários flexíveis para reuniões e adaptar as atividades para atender às necessidades específicas das famílias são passos importantes para garantir que todos se sintam bem-vindos e valorizados. A diversidade das famílias deve ser celebrada e integrada na cultura escolar.

A construção de uma verdadeira parceria entre família e escola também envolve a criação de políticas que incentivem a colaboração. As escolas podem implementar programas que promovam a participação dos pais em decisões educacionais e administrativas, garantindo que suas vozes sejam ouvidas. Isso pode incluir conselhos escolares, comitês de pais e iniciativas que encorajem feedback regular sobre as práticas e políticas da escola. Ao tornar os pais parte do processo decisório, as escolas demonstram respeito por suas opiniões e experiências, fortalecendo ainda mais a colaboração.

A integração do ambiente escolar e familiar não é uma tarefa fácil e não deve ser encarada de forma amadora ou 'idealística'. Urge que dados empíricos sejam gerados, permitindo a identificação de fatores que facilitam ou dificultam esta interação. (POLONIA; DESSEN, 2005, p. 310).

A colaboração entre família e escola deve ser vista como um compromisso a longo prazo. À medida que as crianças crescem e suas necessidades mudam, a colaboração deve se adaptar e evoluir. Manter um diálogo aberto e contínuo, além de oferecer oportunidades para o envolvimento dos pais em diferentes fases do desenvolvimento dos alunos, é fundamental para garantir que a parceria permaneça forte e relevante. Quando família e escola trabalham juntas de maneira colaborativa, todos se beneficiam, especialmente os alunos, que experimentam um ambiente de apoio e incentivo em sua jornada educacional.

O PAPEL DA FAMÍLIA NO SUCESSO ESCOLAR

A família desempenha um papel central no sucesso escolar dos alunos, atuando como a primeira fonte de aprendizado e socialização. Desde os primeiros anos de vida, as crianças absorvem informações e valores a partir do ambiente familiar, moldando suas atitudes em relação à educação e ao aprendizado. Quando os pais demonstram um envolvimento ativo na educação de seus filhos, seja através da leitura em casa, da realização de atividades educativas ou da participação em eventos escolares, eles estabelecem uma base sólida que contribui para o sucesso acadêmico. Essa base de suporte emocional e intelectual é fundamental para o desenvolvimento de uma atitude positiva em relação à escola.

A família precisa conscientizar de que não é suficiente apenas ser pai, mas que ele deve participar da vida do filho. O sucesso do processo educacional também está relacionado a participação dos responsáveis pelas crianças, não apenas acompanhando o que ocorre na escola, mas principalmente pela integração com os alunos, que seja intensificado o diálogo, seja auxiliando nos trabalhos escolares ou conversando com seu filho sobre as atividades da sala de aula (SILVA, 2018, p. 04).

Além disso, a família pode influenciar a autoestima e a autoconfiança dos alunos, fatores essenciais para o desempenho escolar. Um ambiente familiar que valoriza a educação e encoraja a curiosidade intelectual ajuda os alunos a desenvolverem um senso de competência e capacidade. Por outro lado, a falta de apoio ou a desvalorização da educação pode levar a sentimento de insegurança e desinteresse, impactando negativamente a aprendizagem. É essencial que os pais reconheçam o poder de suas palavras e ações, pois elas têm um impacto duradouro sobre como os alunos se veem como aprendizes.

Outro aspecto importante do papel da família no sucesso escolar é a promoção de hábitos de estudo saudáveis. Ao estabelecer rotinas de estudo e incentivar práticas de organização, os pais podem ajudar seus filhos a desenvolverem habilidades essenciais que serão valiosas ao longo de toda a vida acadêmica. A presença de um ambiente propício ao aprendizado, onde a leitura e a pesquisa são encorajadas, faz toda a diferença. Assim, a família atua como um facilitador, guiando os alunos na construção de hábitos que favorecem o aprendizado contínuo.

Além do apoio acadêmico, a família também é responsável por transmitir valores sociais e emocionais que influenciam o comportamento dos alunos na escola. A empatia, o respeito e a responsabilidade são valores que as crianças aprendem em casa e que, quando reforçados pela escola, podem levar a um ambiente escolar mais positivo e colaborativo. Quando os pais modelam comportamentos saudáveis e abordagens respeitadas, os alunos tendem a replicar essas atitudes em suas interações com colegas e educadores, contribuindo para um clima escolar harmonioso.

É importante também que a família esteja ciente das expectativas da escola em relação ao envolvimento dos pais. A comunicação clara sobre como as famílias podem participar e apoiar a

educação dos filhos é fundamental. Muitas vezes, os pais podem se sentir inseguros sobre como se envolver ou podem ter a impressão de que seu papel é limitado. Portanto, as escolas devem fornecer informações e recursos que ajudem os pais a entenderem como podem contribuir efetivamente para o aprendizado de seus filhos.

O papel da família no sucesso escolar é um fator determinante que deve ser reconhecido e valorizado. Ao promover um ambiente que prioriza a educação, a família não apenas apoia o aprendizado de seus filhos, mas também contribui para a construção de uma sociedade mais educada e consciente. Essa colaboração contínua entre família e escola é essencial para garantir que todos os alunos tenham a oportunidade de alcançar seu potencial máximo.

DESAFIOS E OPORTUNIDADES NA RELAÇÃO FAMÍLIA-ESCOLA

Apesar da importância da relação entre família e escola, existem diversos desafios que podem dificultar essa interação. Um dos principais obstáculos é a falta de tempo, que muitas famílias enfrentam devido a compromissos profissionais e responsabilidades diárias. Esse ritmo acelerado pode levar à desmotivação e à falta de participação em eventos escolares, criando um distanciamento entre pais e educadores. Além disso, o cansaço e a sobrecarga podem resultar em uma falta de comunicação sobre o que acontece na escola, prejudicando o acompanhamento do desempenho dos alunos.

Partindo do pressuposto de que a família e a escola têm o mesmo objetivo que seria o desenvolvimento do indivíduo por completo, trabalhando assim, tanto o lado afetivo, moral, intelectual, promovendo a autonomia da criança e formando cidadãos conscientes pode-se observar a importância que tem a ligação entre os dois lados, ambiente familiar e ambiente escolar. (ANDRÉ, BARBOZA, 2018, p.15).

Outro desafio é a diversidade cultural e socioeconômica presente nas comunidades escolares. Famílias de diferentes origens podem ter visões variadas sobre a educação, o que pode dificultar a construção de uma cultura educacional comum. Algumas famílias podem não se sentir à vontade para participar ativamente da vida escolar, seja por barreiras linguísticas, diferenças culturais ou experiências negativas anteriores. As escolas devem estar atentas a essas diversidades e buscar maneiras inclusivas de envolver todos os pais, promovendo um ambiente acolhedor e respeitoso.

A resistência à mudança também pode ser um obstáculo na relação família-escola. Algumas instituições de ensino podem ter práticas arraigadas que não consideram a importância do envolvimento dos pais. Essa resistência pode ser tanto dos educadores, que podem não estar abertos a novas abordagens, quanto dos pais, que podem ser céticos sobre o papel da escola na educação de seus filhos. Portanto, é fundamental que haja um esforço conjunto para quebrar essas barreiras e abrir espaço para a colaboração.

Por outro lado, essas dificuldades também podem apresentar oportunidades para o fortalecimento da relação entre família e escola. Ao reconhecer e abordar os desafios, as instituições podem desenvolver estratégias inovadoras que incentivem a participação dos pais e criem um ambiente mais colaborativo. Por exemplo, a realização de eventos sociais ou culturais que respeitem as diversidades pode incentivar a interação entre as famílias e a escola, promovendo um senso de comunidade e pertencimento.

A tecnologia também pode ser uma aliada na superação de desafios. Com a crescente utilização de plataformas digitais, as escolas podem facilitar a comunicação e o engajamento dos pais, permitindo que eles acompanhem o progresso dos filhos de maneira mais prática e acessível. Além disso, a tecnologia pode ser utilizada para promover workshops online, onde os pais podem aprender sobre como apoiar a educação de seus filhos, independentemente de suas circunstâncias pessoais.

Por fim, enfrentar os desafios na relação entre família e escola requer um compromisso de ambas as partes para criar um ambiente educacional mais acolhedor e colaborativo. As escolas devem ser proativas na busca por soluções que envolvam as famílias, enquanto os pais devem estar dispostos a se engajar e participar ativamente. Essa parceria pode não apenas enriquecer o processo educativo, mas também contribuir para a formação de cidadãos mais conscientes e participativos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A relação entre família e escola é fundamental para o desenvolvimento integral dos alunos. Uma colaboração eficaz pode resultar em um ambiente de aprendizado mais positivo, onde os alunos se sentem apoiados e motivados a alcançar seu potencial máximo. Para que essa parceria seja bem-sucedida, é essencial que tanto a escola quanto a família reconheçam suas responsabilidades e se comprometam a trabalhar juntas em prol do bem-estar dos estudantes.

Os desafios enfrentados nessa relação não devem ser subestimados, mas, ao mesmo tempo, representam oportunidades para o crescimento mútuo. Investir em comunicação clara, estratégias inclusivas e na formação contínua de educadores e pais pode fortalecer essa conexão, tornando-a uma alavanca para o sucesso escolar. Ao superar barreiras e cultivar um ambiente de respeito e empatia, famílias e escolas podem construir uma cultura educacional que beneficie todos os alunos.

Por fim, a construção de uma relação sólida entre família e escola deve ser vista como um processo contínuo e dinâmico. À medida que as necessidades dos alunos evoluem, também deve evoluir a abordagem da colaboração entre esses dois agentes educacionais. Assim, será possível garantir que todos os alunos tenham as melhores condições para aprender, se desenvolver e se tornarem cidadãos conscientes e engajados na sociedade.

A importância dessa relação vai além do contexto escolar, impactando diretamente a formação da sociedade como um todo. Uma parceria sólida entre famílias e escolas contribui para o desenvolvimento de uma comunidade mais educada, coesa e inclusiva, capaz de enfrentar os desafios do futuro. Portanto, promover e fortalecer essa relação deve ser uma prioridade para todos os envolvidos no processo educacional.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Elisandra Leite; BARBOZA, Reginaldo José. **A importância da parceria entre a família e a escola para a formação e desenvolvimento do indivíduo**. Revista científica eletrônica da pedagogia, São Paulo, n. 30, p. 1-21, 2018. Disponível em https://faef.revista.inf.br/imagens_arquivos/arquivos_destaque/lupTy4EkojpUN2D_2018-10-6-10-36-41.pdf. Acesso em: 19 out. de 2024.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília: MEC/SEF, 1996.

LEAL, Tayane Soares. **Relação família x escola e a dificuldade de aprendizagem do aluno**. 2016, 35 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em Psicopedagogia), Universidade Federal da Paraíba, Paraíba, 2016.

POLONIA, Ana da Costa; DESSEN, Maria Auxiliadora. **Em busca de uma compreensão das relações entre família escola**. Psicologia escolar e Educação, 2005, vol.9, n.2, p. 303-312, 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pee/v9n2/v9n2a12.pdf>>. Acesso 20 out. 2024.

REGO, Teresa C. R. A indisciplina e o processo educativo: uma análise na perspectiva vygotskiana. In.: AQUINO. Julio Groppa (Org.). **Indisciplina na escola: Alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 1996.

SILVA, Gerson Pindaíba da. **A Contribuição da Família no processo de ensino aprendizagem: um estudo nas séries iniciais do Ensino Fundamental na Unidade Escolar São Paulo**, 2018. Disponível em: https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2018/TRABALHO_EV117_MD1_SA2_ID10073_09092018160014.pdf. Acesso em 23 out. 2024.

A CRIANÇA COM TRANSTORNO DO ASPECTRO AUTISTA NO CONTEXTO ESCOLAR

THE CHILD WITH AUTISM SPECTRUM DISORDER IN THE SCHOOL CONTEXT



THAIS DA LUZ SILVA

Graduada em pedagogia pela Faculdade de São Bernardo do Campo – FASB concluído em 2012; Especialista em Educação Especial com ênfase em deficiência intelectual pela Faculdade Internacional Signorelli, concluído em 2015; Especialista em Autismo pela Faculdade Faveni, concluído em 2020; Professora de educação infantil na Prefeitura Municipal de São Paulo.

RESUMO

A pesquisa buscou compreender a nova nomenclatura “Transtornos do Espectro Autista” – TEA, definida em 2013 pela Nova Classificação Americana Para os Transtornos Mentais – DSM-V, definindo os sintomas desde o início da vida para que assim se possa identificar as dificuldades de uma criança com TEA. Deste modo foi necessário realizar pesquisas sobre o histórico do autismo a partir das pesquisas de Kanner (1943) para chegarmos a definição atual. Compreendendo o transtorno TEA, os teóricos Dourado (2012), Jordan (2000) entre outros que nos esclarecem as adaptações necessárias para o desenvolvimento, aprendizagem de uma criança com TEA no âmbito escolar, enfatizando a individualidade de cada uma. Piaget, Vygotsky e Cunha esclarecem que os jogos são importantes para o desenvolvimento de maneira lúdica, onde proporcionam a capacidade de tomada de decisões, estimulam o raciocínio lógico, aperfeiçoam a coordenação motora, e a coordenação viso motora. Os materiais eletrônicos por sua vez despertam o interesse com os aplicativos voltados para o público, estimulando a comunicação e o cognitivo desenvolvendo habilidades conforme esclarecem Moreira, Ginoto entre outros. Assim diante das pesquisas bibliográficas realizadas consideram os jogos e o brincar como aliados no desenvolvimento da criança com TEA por despertarem interesse e desenvolverem diversas áreas do conhecimento.

Palavras-chave: Autismo; Desenvolvimento; Aprendizagem.

ABSTRACT

The research sought to understand the new name “Autism Spectrum Disorders” - ASD, defined in 2013 by the New American Classification of Mental Disorders - DSM-V, defining the symptoms from the beginning of life so that the difficulties of a child with ASD can be identified. It was therefore necessary to research the history of autism, starting with Kanner's (1943) research, in order to arrive at the current definition. Understanding the disorder ASD, the theorists Dourado (2012), Jordan (2000) among others who clarify the adaptations necessary for the development, learning of a child with ASD in the school environment, emphasizing the individuality of each one. Piaget, Vygotsky and Cunha clarify that games are important for development in a playful way, where they provide the ability to make decisions, stimulate logical reasoning, improve motor coordination and visual-motor coordination. Electronic materials, in turn, arouse interest with applications aimed at the public, stimulating communication and cognitive development skills, as explained by Moreira, Ginoto and others. Thus, in view of the bibliographical research carried out, games and play are considered to be allies in the development of children with ASD, as they arouse interest and develop various areas of knowledge.

Keywords: Autism; Development; Learning.

INTRODUÇÃO

Em 1911 foi empregado pela primeira vez o termo autismo pelo psiquiatra Bleuler, mas adiante em 1943 Leo Kanner a partir de pesquisas mais precisas definiu os sintomas de retraimento como autismo infantil. Desde então pesquisadores de vários Países vem estudando o diagnóstico autismo, de acordo com Dourado (2012) e Ferrari (2012) não se sabe ao certo as causas, porém possui sintomas característicos como o isolamento, movimentos rítmicos e comprometimento da comunicação. O fato de em muitos casos o autismo estar associado a outras síndromes dificultava a avaliação e o fechamento do diagnóstico, deste modo em 2013 a Nova Classificação Americana Para os Transtornos Mentais DSM – V, fundiu os sintomas em um único diagnóstico, “Os Transtornos Globais do Desenvolvimento, que incluíam o autismo, Transtorno Desintegrativo da infância e as síndromes de Asperger e Rett foram absorvidos em um único diagnóstico.” (A Nova Classificação Americana Para os Transtornos Mentais, 2013, p. 70), assim crianças que possuem déficit na comunicação e interação social e possui padrões de comportamento, interesse e atividade restrito e repetitivo, enquadram-se de acordo com o DSM-V com o Transtorno do Espectro Autista – TEA.

De acordo com Cunha (2010), Dourado (2012), Nicola e Renzo (2012) a criança com TEA demonstra sintomas nos primeiros meses de vida, sintomas estes que em muitos casos passam despercebidos pelos pais, como a falta de contato visual com a mãe, ausência de expressões faciais, a criança sente mais confortável no berço do que no colo, sintomas que passam despercebidos pelos pediatras já que os exames realizados nesta fase são voltados para o desenvolvimento físico e motor, a partir do segundo ano de vida as características do autismo tornam-se mais evidentes, a partir dos três anos de idade as características são nítidas e os pais já estão a procura de respostas aos sintomas, o isolamento e muito perceptível nesta fase, a comunicação comprometida, e os manuseios com os brinquedos em sua maioria não são de maneira adequada, demonstram maior interesse e habilidade em determinada área do conhecimento.

A CRIANÇA AUTISTA NO CONTEXTO ESCOLAR

Transtorno do espectro autista (TEA) é a nomenclatura empregada pelo Manual Diagnóstico de Transtornos Mentais - DSM-V que engloba duas características específicas em um único diagnóstico, deste modo facilitando e tornando os diagnósticos mais rápidos, auxiliando no tratamento e desenvolvimento da criança com TEA. No entanto para compreender o transtorno, se faz necessário buscar embasamento teórico de estudiosos que nos esclarecem como se foi possível chegar a atual terminologia.

Ferrari (2012) elucida que a terminologia autismo vem do grego “autós”, designando-se de “si mesmo”, empregado pela primeira vez em 1911 pelo psiquiatra Bleuler que descreveu o retraimento e a fuga da realidade assim como os adultos diagnosticados com esquizofrenia, de acordo com Ferrari (2012) Bleuler definiu o autismo como uma forma precoce da esquizofrenia.

Em 1943 o psiquiatra Leo Kanner afirmou as características de Bleuler, Leo Kanner descreveu acepções precisas sobre o autismo num quadro nosográfico publicado em seu artigo “Autistic disturbance of affective contact” (Distúrbios autísticos de contato afetivo). Kanner realizou sua pesquisa com 11 crianças entre 2 e 8 anos de idade e distinguiu a síndrome autística com características clínicas especificando em seu artigo: “Incapacidade das crianças de estabelecer relações normais com as pessoas e de reagir normalmente às situações, desde o início da vida”. (KANNER, apud FERRARI, 2012. p. 9).

Leo Kanner incontestavelmente tornou-se o primeiro a descrever sobre o autismo em suas características clínicas, ressaltando a evolução dos sintomas com o passar do tempo dentre eles o retraimento, a imutabilidade, estereotípias, distúrbios da linguagem, inteligência e o desenvolvimento físico em alguns casos.

Nicola e Renzo (2012) assim como Ferrari (2012) esclarecem que importantes autores abordaram a temática, porém são as pesquisas de Kanner que possuem validade até os dias de hoje, considerando-se as características descritas em seu artigo.

Assim, tomando por base estas definições preliminares podemos afirmar que as características principais são de isolamento, de uma condição de vida própria e repetitiva, um desconhecimento do próprio corpo, que fica interiorizado como que revestido por uma carapaça onde a criança se protege do mundo exterior, negando-o. (NICOLA e RENZO, 2012. p. 8)

As autoras Nicola e Renzo deste modo retratam uma considerada ausência de contato com a realidade, comportando-se como se o próximo não existisse, mantendo uma necessidade estável e inalterado no seu ambiente natural apresentando manifestações de raiva e angústia por modificações no cotidiano, possuindo movimentos repetitivos em muitos dos casos movimentos giratórios, movimentos estes que lhes proporcionam excitação e satisfação.

... uma criança com individualidade única que dá sentido e dimensão aos critérios singulares que a definem e que em uma abordagem respeitável, apesar da necessidade de uma investida qualitativa, não se pode jamais abandonar o aspecto qualitativo que se apresentará sempre de forma diferenciada. (NICOLA E RENZO, 2012, p.5)

Assim as autoras reafirmam as características específicas observadas como detectores para o diagnóstico do transtorno, e enfatizam a importância do tratamento para melhor desenvolvimento da criança, porém os sintomas sempre existirão, isto é o tratamento ameniza os sintomas, uma criança autista será um adulto autista.

O psiquiatra Hans Asperger (1944) escreveu o artigo “A psicopatia autista na criança”. Em seu artigo Asperger especificou a dificuldade na interação social, estereotípias, interpretação literal da linguagem e enfatizou a aquisição cognitiva de normal para alto, salientando a maior incidência no sexo masculino, deste modo suas pesquisas deram origem a Síndrome de Asperger, denominada como psicopatia autística ou autismo de alta funcionalidade, onde a criança possui os sintomas do autismo com um quociente intelectual normal ou acima da média.

Deste modo Ferrari (2012) esclarece que Kanner desejou salientar que existe diferença entre a criança autista e a criança com deficiência intelectual, porém a maioria das crianças com autismo possuem um déficit intelectual, sendo para a maioria delas inferior a 50º, para um quarto entre 50º e 70º e para o quarto restante acima de 70º. Ferrari cita que: “ O caso de adulto autista com desempenho intelectual extraordinário, retratado no filme Rain Man, permanece portanto, desse ponto de vista, muito raro”. (FERRARI, 2012, p. 15)

As pesquisas sobre o tema autismo continuam e em 1952 é publicada a primeira edição do Manual Diagnóstico e Estatístico de Doenças Mentais (DSM – I) enquadrando os sintomas do autismo semelhantes a um subgrupo de esquizofrenia infantil; 16 anos depois em sua segunda edição do Manual Diagnóstico e Estatístico de Doenças Mentais (DSM II) caracteriza os sintomas de isolamento e as dificuldades com situações externas como distinção entre neurose e psicose. O Manual Diagnóstico e Estatístico de Doenças Mentais 3ª edição (DSM III) em 1980 pela primeira vez classifica o autismo como um transtorno: Transtorno Invasivo do Desenvolvimento (TID's)

considerando que diversas áreas do cérebro de uma criança autista possuem comprometimento assim o TID é utilizado também na 10ª revisão da Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde – CID-10. As pesquisas continuaram e mil casos foram avaliados por 100 avaliadores clínicos e em 1994 o DSM IV é publicado com novos critérios para o autismo, o DSM IV e o CID 10 foram primordiais para os pesquisadores de diversos Países. A Síndrome de Asperger passa a fazer parte do DSM como um autismo mais leve. A última versão do DSM-V foi lançada em 2013 a qual trouxe modificações consideradas atualmente.

Assim o TEA passa a engloba diferentes síndromes que apresentam duas características fundamentais, que podem manifestar-se junto a outras ou isoladamente sendo dentro da comunicação e da socialização.

Atualmente uma criança para ser diagnosticada com TEA deve se enquadrar em duas características do DSM - V: 1. Deficiências nas interações sociais e comunicativas; 2. Interesses fixos, restritos e intensos; comportamentos repetitivos.

Ressaltando que um grupo de profissionais avaliam, porém os responsáveis por fechar o diagnóstico será o médico psiquiatra ou o neurologista. O DSM-V justifica a fusão de transtornos em um único diagnóstico afim de que os profissionais tenham mais precisão no diagnóstico. "...não há vantagens diagnósticas ou terapêuticas na divisão e observa que a dificuldade em subclassificar o transtorno poderia confundir o clínico..." (A NOVA CLASSIFICAÇÃO PARA OS TRANSTORNOS MENTAIS – DSM V, 2013, p.72).

Facion (2005) antes mesmo do DSM-V dizia: "As dificuldades parecem tornar-se maiores quando quadros clínicos de outras síndromes muito semelhantes conduzem a certas confusões." (FACION, 2005, p. 36)

Deste modo o diagnóstico de autismo tornou-se mais preciso, e o seu diagnóstico vem se tornando mais precoce, o que tornam as intervenções e tratamentos mais precisos e os resultados mais satisfatórios.

Para Dourado (2012) atualmente nasce uma criança com autismo para cada cem. As causas ainda são imprecisas motivo de grandes quantidades de pesquisas no campo epidemiológico e biológico. A autora enfatiza a importância de um diagnóstico precoce para a estimulação do desenvolvimento da criança autista.

CARACTERÍSTICAS DA CRIANÇA COM TEA

As crianças com TEA em muitos casos demonstram as características após algum tempo, geralmente a criança tem se mantido um bebê tranquilo com o desenvolvimento normal, crianças com TEA geralmente começam a sentar, andar e pular da idade esperada, porém não demonstra interesse pelas pessoas, não as imitam e não compartilham emoções, sintomas estes que passam despercebidos pelos pais, Cunha (2010) enfatiza que os sintomas variam muito de autistas para autistas, devido ao grau de comprometimento e mesmo apresentando grande comprometimento

intelectual uma criança com autismo pode destacar-se muito bem em determinada área do conhecimento.

Ferrari (2012) assim como Dourado (2012) esclarecem que os sintomas do autismo se iniciam precocemente, ressaltando que durante o primeiro semestre de vida pode-se observar:

- Falta de intercâmbio com a mãe;
- Distúrbios de comportamento: Cama excessiva ou agitação desordenada;
- Distúrbios psicomotores;
- Retraimento dos processos perceptivos;
- Estrabismo;
- Dificuldades da alimentação oral;
- Carência de vocalização;
- Ausência de sorriso. (FERRARI, 2012, p. 99)

Dourado (2012) esclarece que a avaliação e o diagnóstico precoce tornam favorável ao desenvolvimento de bases neurais mais próximas com o desenvolvimento da inteligência social, enfatizando que uma criança que nasce com TEA sempre terá TEA, os tratamentos possuem como objetivo minimizar os sintomas, estimular as habilidades, possibilitando mais a independência e a socialização.

Atualmente, sabemos que cerca de um por cento das crianças nasce com graves dificuldades para o desenvolvimento de relações sociais recíprocas. Toda essa pré-disposição inata para buscar, ativamente, o outro e impressioná-lo parece faltar á essas crianças. São crianças que irão desenvolver algum tipo de transtorno do espectro do autismo. (DOURADO, 2012. p. 48)

Trevarthen (1988) apud Dourado (2012), distinguiu dois conceitos a compreensão de habilidades sociais e comunicativas dos bebês: A intersubjetividade primária e a intersubjetividade secundária.

A interação do bebê com a mãe até os nove meses de idade (troca de olhares, sorrisos, imitação, expressões faciais). A intersubjetividade secundária após os nove meses o bebê inicia troca de objetos com a mãe: surge os primeiros gestos como meio de comunicação com a mãe, apontar para o que deseja, olhar no olhar da mãe. “O não desenvolvimento das habilidades de atenção compartilhada entre nove meses e um ano é um importante predispor do desenvolvimento do autismo.” (DOURADO, 2012.p. 50)

Cunha (2010) esclarece assim como Dourado (2012) que a ausência de uso de sinais como a comunicação e a própria ausência da oralidade, assim como a falta de expressões de emoções, possuindo dificuldades em responder aos sinais visuais são sintomas relevantes em uma criança com autismo.

Assim quanto antes diagnosticada a criança, maiores são as chances para a aquisição da linguagem simbólica, salientando que o cérebro nesta fase é bastante responsivo aos estímulos.

No segundo ano de vida os sintomas do autismo são mais explícitos, geralmente nesta fase os pais desconfiam que algo está estranho no desenvolvimento da criança e procuram ajuda.

Goulart (1987) elucida que para Piaget as pessoas apresentam qualidades intelectuais diferenciadas, esta fase de 0 aos 2 anos de vida trata-se do estágio sensório-motor, para Piaget nesta fase originam-se comportamentos inteligentes, dividindo-se em 6 estágios:

1. Exercício reflexivo – em que a atividade é puramente reflexiva como o sugar, e estende-se por 1 mês de vida.
2. Reações circulares primárias: equivale a formação dos primeiros hábitos; tende a repetir comportamentos do próprio corpo.
3. Coordenação de visão e apreensão e começo das reações circulares secundárias. Inicia-se a coordenação de espaços qualitativos até então Heterogêneos. A criança agora repete os comportamentos (reação circular) que produziram certo efeito e o faz intencionalmente.
4. Coordenação dos esquemas secundários, com utilização, em certos casos, de meios conhecidos com vista à obtenção de um objetivo novo.
5. Diferenciação dos esquemas de ação por reação circular terciária (variação das condições por exploração e tateamento dirigidos) e descoberta de meios novos.
6. Início da interiorização dos esquemas e solução de alguns problemas após interrupção da ação e ocorrência de compreensão súbita. (GOULART, 1987, p. 22)

Para Dourado (2012) e reafirmando os estágios citados acima por Goulart a criança no segundo ano de vida possui iniciativa de pegar o que deseja, apontar para o objeto que não alcança e dirige o olhar para onde o adulto aponta. As crianças com autismo não desenvolvem esta habilidade, ao invés de apontarem ao objeto que desejam, as crianças com autismo em sua maioria pegam na mão do adulto e o leva até o que deseja.

Para Klin, et al., 2006 apud Dourado, 2012 a atenção compartilhada isto é a interação da criança com os pais é primordial para o desenvolvimento da linguagem e das habilidades sociais. Neste segundo ano a criança já adquiriu a competência comunicativa através de gestos, expressões e apontar, geralmente iniciam a linguagem oral. Nesta fase as crianças com autismo não desenvolveram metade das habilidades comunicativas, e em sua maioria não iniciaram a linguagem oral.

Neste momento da vida a criança brinca e interage com os outros, porém sem desapegar-se dos pais, onde a criança estiver ela sempre procurará os pais. O autista pode brincar por horas com um objeto e não procura contato dos pais. É conhecida como uma criança independente, não procurando contato com as outras crianças.

Pierre (2012) aponta sintomas característicos e perceptíveis durante este segundo ano de vida:

- O comportamento de tenção conjunta... utilização do dedo indicador para apontar para outra pessoa algum objeto alvo de interesse – é em geral ausente no autismo.
- As brincadeiras de faz de conta são em geral ausentes no autismo, e essa ausência parece igualmente bem específica.
- Os distúrbios da linguagem são constantes; os balbucios, geralmente, são ausentes ou poucos significativos.
- Nota-se também, ao longo desse segundo ano, anomalias no andar com evitamento do apoio quando na posição em pé, e, às vezes, o desenvolvimento de fobias (medo de certos ruídos mecânicos, principalmente). Por fim, manifestações de autoagressividade podem aparecer precocemente. (PIERRE, 2012. p. 101)

Diante das pesquisas realizadas de acordo com o desenvolvimento das crianças de 0 a 2 anos de idade percebe-se alterações no comportamento relacionando o comportamento esperado de acordo com as fases de desenvolvimento e o comportamento de uma criança autista, há casos de crianças autistas em que os pais não identificam os sintomas, porém quando são matriculados na pré-escola os professores percebem o isolamento, o maneirismo com os brinquedos e comprometimento com a comunicação.

Trata-se da fase objetivo-simbólico dos três aos cinco anos de idade, de acordo com Goulart (1987) Piaget identificou esta fase sendo dos 2 a 6 ou 7 anos de vida, sendo o segundo estágio de desenvolvimento lógico, dividindo-se em 3 subestádios, a qual destacaremos os 2 primeiros referentes dos 2 aos 5 anos de vida:

1. De 2 a aproximadamente 4 anos: aparecimento da função simbólica e início da interiorização dos esquemas de ação em representações... A linguagem, o jogo simbólico, a imitação diferida e, provavelmente, os primórdios da imagem mental, concebida como uma imitação interiorizada...
2. De 4 a 5 anos e meio: aparecimento de organizações representativas, fundadas seja sobre configurações estáticas, seja sobre assimilação à própria ação. As primeiras estruturas representativas que, nesse nível, revelam as interrogações a respeito dos objetos a serem manipulados, têm um caráter de dualidade dos estados e das transformações: enquanto os estados figurais e das configurações perceptivas nesse nível) as transformações são assimiladas às ações. (GOULART, 1987, p. 23)

De acordo com a autora a criança nesta fase desenvolve a função simbólica especialmente pela linguagem, demonstram mais afetividade, características de afeto, carinho, antipatia etc.

Quando uma criança é autista os sintomas clássicos tornam-se mais evidentes nesta fase, o isolamento torna-se mais visível, as demonstrações de afetividade são inexistentes, o comportamento e a linguagem apresentam regressão e os comportamentos típicos de autismo como os movimentos repetitivos tornam-se mais presentes.

A criança vinha tendo um desenvolvimento satisfatório, apenas com algumas dificuldades ligadas a comunicação, mas ao ser colocada na pré-escola foram detectadas dificuldades de comportamento e de relacionamento com os coleguinhas. (DOURADO, 2012.p. 57)

Assim nesta fase da vida torna-se explícito o isolamento da criança autista que evita contato com as demais e não gostam de compartilhar brinquedos, não realizam brincadeira simbólica e não utiliza os brinquedos de maneira esperando, interessando-se somente em rodar a roda do carrinho, outros organiza os brinquedos e recusa-se em compartilhar brinquedos. Em maioria as crianças com autismo verbalizam palavras soltas, possuem ecolalia imediata ou tardia, como descrito na primeira sessão em alguns casos verbalizam na terceira pessoa, não realizando uma conversa.

Dourado (2012) justifica que a minoria respondem a comandos verbais complexos, a maioria parece ser surda, não respondendo aos comandos ou respondendo somente ao que lhe é do seu interesse, assim como Cunha (2010) ressalta sintomas característicos nesta faixa etária como:

- Retrair-se e isolar se das outras pessoas.
- Não manter contato visual.
- Resistência ao contato físico.
- Resistência ao aprendizado.
- Não demonstrar medo diante de perigos reais.
- Agir como se fosse surda.
- Birras.
- Não aceitar mudança de rotina.
- Usar as pessoas para pegar objetos.
- Hiperatividade física.
- Agitação desordenada.
- Calma excessiva.
- Apego e manuseio não apropriados de objetos.
- Movimentos circulares no corpo.
- Sensibilidade a barulhos.
- Estereotípias.
- Ecolalia.
- Não manifestar interesse por brincadeiras de faz-de-conta.
- Compulsão. (CUNHA, 2010, p. 29)

Cunha (2010) e Dourado (2012) enfatizam os mesmos sintomas em crianças de três a cinco anos de idade, tornando mais preciso o diagnóstico nesta faixa etária, os autores enfatizam ainda o interesse por peças de encaixe, quebra-cabeças e aparelhos eletrônicos.

A CRIANÇA COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NO ÂMBITO ESCOLAR

Para Jordan (2000) as crianças autistas poderão minimizar os sintomas e aperfeiçoar as habilidades, desenvolvendo outras, quando são sujeitas ao estímulo adequado e individualizado de acordo com o seu nível biológico, reconhecendo que os resultados são satisfatórios quando o tratamento e os recursos educacionais são diferenciados.

Dourado (2012) enfatiza que as crianças diagnosticadas com autismo podem apresentar diferentes níveis de aprendizagem, requerendo assim um plano de aula individual de acordo com o seu nível de aprendizagem.

Na pré-escola ficam pela sala ou por outras dependências... Muitas demoram a escrever o próprio nome tendo dificuldade em escrever em letra cursiva, embora possam fazê-lo em letras de imprensa ou no computador... Muitos, no entanto, revelam excelente memória e aprendem rapidamente os nomes de cores, formas geométricas, letras e números. Alguns chegam inclusive a alfabetizar-se sozinho. (DOURADO, 2012, p. 60)

Pierre (2012) explica que em muitos casos os profissionais encontram dificuldade em receber respostas significativas pela ausência da verbalização na maioria dos casos. Porém Pierre e Dourado afirmam que cada educando possui seu conhecimento e seu nível intelectual diferenciado o que requer um planejamento pedagógico individualizado: “Note-se que algumas crianças autistas, apesar do retardo mental global, se mostram capazes de desempenhos excepcionais em alguns campos muito específicos”. (PIERRE, 2012, p. 45)

Karen Williams (1998) descreve existir sete características que define o educando autista e sugere algumas estratégias para lidar com este aluno, não esquecendo que elas são oferecidas somente no sentido mais geral, as estratégias devem ser adequadas às necessidades de cada educando autista enfatizando que o autista é antes de mais, e acima de tudo, uma criança. No entanto é uma criança com características e comportamentos que devem ser tidos em conta, para que todo o processo terapêutico/educativo se torne o mais eficaz possível com o fim de melhorarmos a qualidade de vida destas crianças, devemos desenvolver as suas capacidades, as suas competências, corrigir os seus comportamentos inadequados, aumentar a sua autonomia, ajudá-los a compreender e integrarem-se melhor no mundo em que vivem.

Para o autor ensiná-los se faz obrigatório ter em conta as suas diferenças e desenvolver um ambiente que lhes permita aprender. Qualquer intervenção ou programa deve considerar as necessidades do aluno, ser importunada assim se faz necessário educar os colegas sobre a criança autista e elogiar os colegas quando a tratam corretamente, evitar que a criança se torne o bode expiatório, e promover a empatia a tolerância nas outras crianças. Reforçando as capacidades académicas da criança, criando situações cooperativas onde as suas habilidades de pintura, leitura, vocabulário, memória, e outras, sejam vistas como vantajosas para os colegas, aumentando desta forma a sua aceitação; Ensinar a criança a reagir em situações sociais e ter um repertório de respostas para usar em várias situações sociais; Embora tenha dificuldade para entender emoções dos outros, o educando com autismo pode aprender a maneira correta de reagir: quando insultam sem querer, por imprudência ou insensibilidade, deve-se explicar porque é que a resposta foi inapropriada e qual teria sido a resposta correta; Os alunos mais velhos podem beneficiar do “sistema amigo”: O professor pode nas atividades da escolar educar um colega sensível e hábil relativamente á criança com autismo e sentá-los próximo um do outro. Este será o responsável pela criança com autismo no recreio e tentará incluí-lo nas atividades da escola; incentivar o envolvimento com os outros alunos, encorajar atividades sociais e limitar o tempo gasto em interesses isolados.

Proporcionar um ambiente seguro e previsível; Minimizar as transições; Oferecer rotinas diárias consistentes: o educando precisa entender cada rotina do dia e saber o que a espera, de forma a ser capaz de se concentrar na tarefa que tem em mãos; evitar surpresas: preparar previamente a criança para atividades especiais, mudanças de horário ou qualquer outra mudança na rotina, independentemente de ser mínima ou não; Afastar o medo do desconhecido, mostrando à criança novas atividades, o professor, a turma, a escola com antecedência, tão cedo quanto possível depois dela ser informada da mudança, a fim de prevenir o medo obsessivo; evitar que a criança

discuta com veemência ou faça perguntas sobre interesses isolados, limitar esse comportamento designado um tempo específico do dia em que a criança se pode dedicar aos seus interesses, isto fará parte da sua rotina diária que ele aprenderá rapidamente a interromper quando começar a fazer esse tipo de perguntas em outros horários do dia.

Karen Williams salienta a importância do reforço positivo seletivo, direcionado a formar o comportamento desejado, também devem ser premiados por comportamentos simples e previstos, que absorva de outras crianças; alguns educandos com autismo não querem ensinamentos fora da sua área de interesse. Deve exigir-se com firmeza a execução do trabalho igual ao dos outros alunos, deve ficar muito claro para a criança que não é ela que está no comando e que tem de seguir regras específicas.

Para crianças particularmente teimosas, pode ser necessário individualizar todos os conteúdos em redor da sua área de interesse, para gradualmente introduzir outros tópicos; o aluno receber a tarefa relacionada aos seus interesses com o tema em estudo; usar as fixações da criança como um caminho para abrir o seu repertório de interesses; Os conteúdos devem ser divididos em pequenas unidades e o professor deve oferecer frequentes respostas e redirecionamentos como organizar sessões de trabalho com tempo definido, isto ajuda as crianças com severos problemas de concentração; sentar o aluno com autismo na frente da turma e fazer perguntas diretas, ajudará a prestar atenção à aula; utilizar gestos para se comunicar com a criança não verbal; encorajar o educando autista a deixar suas ideias e fantasias para trás. Isso é uma batalha constante, uma vez que o conforto desse mundo interior é tido como muito atraente do que qualquer outra coisa da vida real. Se os comprometimentos motores forem grossos encaminhar o educando para atividades físicas adaptadas, envolvendo a criança à um currículo de saúde e forma física.

Baptista e Bosa (2002) exemplificam que para significativo trabalho com o educando autista, se faz necessário regras as quais a escola deve se adaptar tais como:

- Limitação numérica de 20 alunos para cada classe;
- A presença de no máximo dois educandos com necessidades educativas especiais por classe;
- A presença de um professor de apoio;
- A defesa de um do professor de apoio como mediador que favoreça as relações;
- A previsão de que a presença do professor de apoio seja sempre que possível parcial e proporcional á intensidade das limitações do aluno, procurando estimular a capacidade do professor regente;
- A construção de um plano pedagógico individualizado;
- A pluralidade de estratégias de ação que podem combinar atividades de pequenos grupos;
- O desenvolvimento de procedimentos de avaliação compatíveis com o planejamento;
- A colaboração prevista entre equipe multidisciplinar dos serviços socio sanitários e a escola. (BAPTISTA E BOSA, 2002, p. 131)

De acordo com os autores a aprendizagem do educando autista ultrapassa os limites da sala de aula, sendo um trabalho em conjunto entre todos da comunidade escolar.

Baptista e Bosa (2002) esclarecem que a escola possui um importante papel no desenvolvimento do educando autista, que junto aos demais se é possível que todos aprendam, salientando importante o professor ser calmo e previsível, estando sempre alerta para mudanças no comportamento que possam indicar depressão, como níveis excepcionais de desorganização, apatia ou isolamento, fadiga crônica, choro, anotações suicidas etc.

Para Vygotsky ser “diferente” deve ser compreendido e trabalhado no contexto educação, conferindo-lhe o direito a seu papel ativo na construção de seu desenvolvimento, a partir da sua capacidade individual.

Na criança mentalmente retrasada, era preciso modificara própria situação, fazê-la mais atraente, renová-la para fazer que seu caráter negativo se tornasse positivo. Por conseguinte, era necessário substituir o lápis negro por um vermelho e azul, este por um jogo de lápis de cor, este último por aquarelas e pincel, as aquarelas e o pincel por tinta e um quadro negro, a tinta comum por tintas coloridas, a fim de que a criança mentalmente débil continue a atividade depois de se encher-se. (VYGOTSKY apud FONTANA; CRUZ, 1997, p. 270)

Desta forma, Vygotsky observou que para as crianças com deficiência o abandono da tarefa ocorria quando alcançava um nível da saturação, desta forma era necessário modificar a própria situação para ficar mais atraente. Enfatizando ainda a importância da troca de experiências com o outro assim como estudiosos do Behaviorismo, que acreditam que a aprendizagem é um processo que modifica a conduta de um indivíduo, através do condicionamento operante ou experiências. Deste modo os jogos são de grandes aliados no que diz respeito a o processo de ensino e aprendizagem do educando com TEA. Através do jogo o educando aperfeiçoa o raciocínio lógico interage com o outro trocando novos conhecimentos, tornando a aprendizagem interessante e prazerosa.

Vygotsky salienta ainda que é através do jogo e do brincar que o educando desenvolve a imaginação sendo fator principal do brincar, a brincadeira se configura como uma situação privilegiada de aprendizagem infantil, á medida que fornece uma estrutura básica para mudanças das necessidades e da consciência.

Outro aspecto evidenciado pelo estudioso é o papel essencial da imitação na brincadeira, na medida em que inicialmente a criança faz aquilo que ela viu o outro fazer, mesmo sem ter clareza do significado da ação. Á proporção que deixa de repetir por imitação, passa a realizar a atividade consciente, criando possibilidades e combinações. Dessa forma, a imitação não é considerada uma atividade mecânica ou de simples cópia de modelo, uma vez que ao realizá-la, a criança está construindo, em nível individual, o que nos observaram outros.

É, portanto, na situação de brincar que as crianças se colocam questões e desafios além de seu comportamento diário, levantando hipóteses, na tentativa de compreender os problemas que lhe são propostos pela realidade na qual interagem. Assim, ao brincarem, constroem a consciência da realidade e, ao mesmo tempo, vivenciam a possibilidade de transformá-la.

Segundo Piaget, os indivíduos desenvolvem esquemas, estruturas mentais que permitem sua adaptação e organização no ambiente, e que permitem o surgimento dos comportamentos, Piaget desenvolveu materiais que são considerados de grande valia no processo de ensino e aprendizagem do educando com TEA por se tratar de material concreto, as provas piagetianas despertam a curiosidade pelo seu formato e cores estimulando o raciocínio lógico do educando.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da pesquisa realizada se fez possível compreender o histórico do autismo com início nas pesquisas de Kanner onde definiu os sintomas como autismo infantil, até os dias atuais onde os sintomas são definidos como Transtorno do Espectro Autista – TEA.

Devido o TEA em muitos casos apresentar diversas síndromes associadas, o seu diagnóstico era mais difícil para os especialistas em chegar a um único diagnóstico. Seguindo esta temática o DSM –V veio facilitar este diagnóstico unificando como TEA aqueles que apresentam dois sintomas característicos sendo eles na interação social e nos comportamentos repetitivos.

Autores como Pierre e Dourado esclareceram métodos de avaliações e exemplificaram sintomas característicos em crianças com TEA iniciando nos primeiros meses de vida como a falta por busca de olhar, o conforto de ficar só no berço, demonstrando ser uma criança muito quieta em alguns casos e deste modo enfatizando a habilidade e o interesse por jogos e materiais eletrônicos quando maiores. Seguindo esta temática foi-se necessárias pesquisas a contribuição dos jogos para o desenvolvimento da criança autista por este ser de preferência na maioria.

Piaget, Vygotsky e Cunha esclarecem que os jogos são indispensáveis para um conhecimento de maneira lúdica, onde proporcionam a capacidade de tomada de decisões, estimulam o raciocínio lógico, aperfeiçoam a coordenação motora, e a coordenação viso motora.

Os materiais eletrônicos por sua vez despertam o interesse com os aplicativos voltados para o público com TEA, estimulando a comunicação e o cognitivo desenvolvendo habilidades conforme esclarecem Moreira, Ginoto entre outros.

Deste modo as pesquisas bibliográficas realizadas consideram os jogos e o brincar como aliados no desenvolvimento da criança com TEA por despertarem interesse dos mesmos e desenvolverem diversas áreas do conhecimento.

BIBLIOGRAFIA

ARAÚJO, Álvaro Cabral; NETO, Francisco Lotufo. **A Nova Classificação Americana para os Transtornos Mentais – o DSM – V.** Revista Brasileira de terapia comportamental e cognitiva. Vol.XVI. São Paulo: 2014.

BAPTISTA, Claudio Roberto; BOSA, Cleonice. **Autismo e educação.** Porto Alegre: Artmed, 2007.

CUNHA, Eugênio. **Autismo e inclusão**. Psicopedagogia e práticas educativas na escola e na família. Rio de Janeiro: Editora Wak, 2010.

DOURADO, Fatima. **Autismo e cérebro social**. Compreensão e ação. Editora Premium, 2012.

FACION, José Raimundo. **Reflexões sobre um modelo integrativo**. 1ª ed. Brasília: Corde, 2002.

FERRARI, Pierre. **Autismo infantil**. 4ª ed. São Paulo: Paulinas, 2012

FONTANA, R; CRUZ, M.N. **Psicologia e trabalho pedagógico**. São Paulo: Atual, 1997.

GOULART, Iris Barbosa. **Piaget experiências básicas para utilização pelo professor**. 4ª ed. Vozes, 1983

JORDAN, R. **Educação de Crianças e Jovens com Autismo**. Instituto de Inovação Educacional: Ministério da Educação, 2000.

NICOLA, Monica; RENZO, Magda di. **Autismo projeto tartaruga**. Rio de Janeiro: Revinter, 2012.

PIAGET, J. **A formação do símbolo na criança**. Rio de Janeiro, Zahar, 1978

VYGOTSKY, Lev"s. **A formação social da mente**. São Paulo; Martins Fontes, 2007.

O LÚDICO NO PROCESSO DE FORMAÇÃO DO INDIVÍDUO E SUAS ESPECIFICIDADES

PLAY IN THE PROCESS OF INDIVIDUAL FORMATION AND ITS SPECIFICITIES



THAIS MARTINS DE OLIVEIRA

Graduação em Pedagogia Licenciatura Plena pela Universidade Nove de Julho (2016); Pós-Graduada em Alfabetização e Letramento pela Universidade Nove de Julho (2016); Professora de Educação Infantil no CEI Vereador Francisco Marcondes de Oliveira, na Prefeitura Municipal de São Paulo.

RESUMO

O principal objetivo deste artigo é analisar de que forma as estratégias lúdicas impactam o desenvolvimento cognitivo, emocional e social de crianças entre 6 e 12 anos. A base teórica é sustentada por contribuições de renomados psicólogos do desenvolvimento, como Jean Piaget e Lev Vygotsky, que ressaltam a relevância do lúdico na construção do conhecimento e nas interações sociais. Além disso, a Teoria da Motivação de Deci e Ryan é utilizada para aprofundar a compreensão sobre o papel do lúdico na motivação dos estudantes.

Palavras-chave: Desenvolvimento; Lúdico; Infância.

ABSTRACT

The main objective of this article is to analyze how play strategies impact on the cognitive, emotional and social development of children between the ages of 6 and 12. The theoretical basis is supported by contributions from renowned developmental psychologists such as Jean Piaget and Lev Vygotsky, who emphasize the importance of play in the construction of knowledge and social interactions. In addition, Deci and Ryan's Motivation Theory is used to deepen our understanding of the role of play in motivating students.

Keywords: Development; Play; Childhood.

INTRODUÇÃO

Na Psicologia Educacional, esse tema se apresenta como de grande relevância e interesse. Entender como as atividades lúdicas influenciam o desenvolvimento de crianças e jovens em contextos educacionais é essencial para implementar estratégias de ensino mais eficazes e alinhadas ao processo formativo dos indivíduos.

O lúdico, frequentemente relacionado a jogos e brincadeiras, ultrapassa o conceito de simples recreação. Ele constitui uma ferramenta valiosa capaz de promover o desenvolvimento cognitivo, emocional e social das crianças, incentivando nelas o interesse por aprender e explorar o mundo ao seu redor. Essa abordagem inovadora na educação não apenas torna o aprendizado mais atrativo, mas também contribui para o desenvolvimento integral do indivíduo.

No campo da Psicologia Educacional, compreender a aplicação eficaz do lúdico, considerando as diferentes faixas etárias e contextos educacionais, configura-se como um desafio significativo. Este estudo surge do interesse em investigar como o lúdico pode ser integrado de forma prática e construtiva na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, visando aprimorar a experiência de aprendizado e contribuir para o desenvolvimento das crianças de maneira mais enriquecedora.

O LÚDICO NA APRENDIZAGEM

O uso do lúdico na Educação Infantil, especialmente com crianças de zero a cinco anos, é altamente benéfico para o desenvolvimento da aprendizagem. As atividades lúdicas desempenham um papel fundamental ao estimular habilidades como atenção, memorização, imaginação e outros aspectos essenciais para o processo de aprendizagem, que está em pleno desenvolvimento nessa faixa etária. Ao valorizar o uso de jogos e brinquedos, os professores passam a dispor de uma ferramenta indispensável para enriquecer o trabalho cotidiano com seus alunos.

As atividades que demandam atenção e concentração durante jogos e brincadeiras contribuem significativamente para o amadurecimento cognitivo. Assim, o lúdico não apenas favorece a aprendizagem, mas também atua como um estímulo para o desenvolvimento integral da criança.

Este trabalho, fundamentado na relevância do lúdico para crianças de cinco anos, busca esclarecer dúvidas sobre sua aplicação no cotidiano da educação infantil, além de identificar possíveis dificuldades das crianças na assimilação da aprendizagem durante o desenvolvimento de atividades. Cabe ao professor planejar e conduzir o trabalho de forma que promova o crescimento da criança enquanto indivíduo e membro ativo da sociedade. O lúdico desempenha um papel essencial na

educação infantil, sendo por meio dele que as crianças desenvolvem habilidades fundamentais para a aprendizagem.

O educador deve orientar as atividades lúdicas de modo que, embora mantenham elementos de diversão, adquiram um caráter pedagógico. Essa abordagem favorece a interação social e o desenvolvimento de habilidades intelectuais. Os jogos, em particular, são ferramentas eficazes para incentivar a autoexpressão, a socialização e a participação ativa das crianças, sendo fatores decisivos no contexto da educação infantil.

Historicamente, a educação lúdica tem sido valorizada por diversos povos e estudiosos, reconhecida como elemento essencial para o desenvolvimento humano, tanto na infância quanto na integração com a sociedade.

Os jogos e brinquedos sempre fizeram parte da vida humana, desde os tempos antigos. No entanto, atualmente, a visão sobre o lúdico evoluiu, destacando-se como uma prática estratégica no cotidiano educacional. Por isso, a proposta de incluir atividades lúdicas na educação infantil tem sido amplamente debatida por educadores e pensadores, ressaltando que a formação do educador é fundamental para garantir a permanência do aluno na escola, promovendo valores, melhorando os relacionamentos interpessoais e fortalecendo os vínculos sociais, que são direitos universais.

O verdadeiro propósito da educação lúdica só será alcançado se o educador estiver devidamente preparado. Para isso, é essencial que ele possua um profundo conhecimento sobre os fundamentos dessa abordagem, esteja capacitado a socializar o conhecimento e tenha a disposição necessária para aplicar essas práticas de maneira eficaz (ALMEIDA, 2000, p. 63).

Ainda hoje, existem instituições que não incorporam atividades lúdicas em sua rotina, limitando o uso de ferramentas que poderiam enriquecer o processo de ensino e aprendizagem. Embora a educação lúdica tenha se destacado ao longo da história, em alguns contextos, ela ainda é negligenciada, prejudicando o desenvolvimento do conhecimento. É no jogo, contudo, que a criança começa a desenvolver habilidades intelectuais, consolidando-se como um recurso indispensável na formação educacional.

O lúdico desempenha um papel desafiador, exigindo que o educador tenha uma base teórica sólida e esteja consciente de que lida com crianças inseridas em um contexto moderno, em que o repertório de atividades deve ser constantemente adaptado às novas realidades.

Aos cinco anos de idade, a criança encontra-se na fase da imitação, caracterizada por um processo contínuo de construção. Nessa etapa, seu pensamento se torna progressivamente mais estruturado a partir de cada novo aprendizado. Trabalhar com regras e jogos simbólicos permite que a criança desenvolva habilidades como a resolução de conflitos e a organização, enquanto os educadores contribuem para que ela compreenda o mundo adulto de maneira mais objetiva e significativa.

De acordo com Piaget, o jogo com regras é a terceira categoria lúdica, sucedendo o jogo simbólico no desenvolvimento infantil. Essa forma de jogo emerge durante o período das operações concretas e se torna predominante na vida adulta. Os jogos com regras não apenas estimulam a interação social e o aprendizado coletivo, mas também ajudam a criança a estruturar o pensamento lógico e a internalizar normas de convivência. (CARVALHO, 2005, p. 39).

O DESENVOLVIMENTO INTELECTUAL

As crianças de cinco anos necessitam frequentar a pré-escola, um ambiente onde os professores podem utilizar atividades lúdicas como ferramentas para estimular o desenvolvimento intelectual.

As atividades lúdicas desempenham um papel fundamental nesse processo, pois, por meio dos jogos, as crianças não apenas constroem uma série de informações e adquirem novos conhecimentos, mas também fortalecem a aprendizagem de maneira geral. O lúdico é essencial nessa faixa etária, pois possibilita o desenvolvimento de habilidades, estimula a imaginação e ajuda a criança a comparar o mundo real com o faz de conta, promovendo um aprendizado significativo.

Para isso, é indispensável que o educador esteja devidamente preparado para trabalhar com atividades lúdicas, compreendendo sua importância no processo de ensino. Os jogos, em particular, têm um papel crucial no desenvolvimento das crianças, pois, através do ato de brincar, é possível estimular diversas áreas, como o pensamento criativo, a socialização e as habilidades cognitivas e motoras.

A educação infantil precisa estar preparada para acolher crianças de cinco anos, uma fase em que o aprendizado ocorre de forma acelerada. É por meio de brinquedos, jogos e brincadeiras que se torna possível trabalhar com essas crianças e apoiar seu desenvolvimento integral. A educação lúdica proporciona momentos de brincadeiras livres que permitem o desenvolvimento de diversas habilidades, transformando o ato de brincar em uma oportunidade de adquirir e elaborar conhecimentos, contribuindo para o pensamento individual e criativo.

Educar utilizando brincadeiras lúdicas nessa faixa etária promove o desenvolvimento de inúmeras funções cognitivas e sociais, destacando a importância do lúdico na educação infantil. Como afirma Almeida (2000): “É muito importante, também, nesta análise, acrescentar a relação entre a criança, a educação e o brinquedo, a fim de perceber a influência que este exerce sobre ela.”

Quanto mais as crianças brincarem, seja em atividades de faz de conta ou com qualquer outro tipo de brinquedo, elas vivenciam um momento de magia que enriquece suas experiências. Brincar não é apenas um direito das crianças, mas também uma forma de garantir sua dignidade e a possibilidade de usufruir de espaços sociais que promovam seu desenvolvimento.

O educador deve estar ciente de que o brincar lúdico não é apenas uma atividade recreativa, mas uma parte essencial da educação infantil, contribuindo para o desenvolvimento emocional, social e

intelectual das crianças.

A educação infantil é uma instituição que deve integrar brincadeiras, jogos e brinquedos lúdicos como elementos essenciais na formação de crianças de cinco anos.

De acordo com a teoria de Winnicott, o brincar proporciona à criança um ambiente seguro e afetivo, permitindo que ela se sinta relaxada e respeitada em sua capacidade criativa. O brincar deve enriquecer a experiência da criança sem impor o modo de brincar do adulto sobre o dela (CARVALHO, 2005, p.47).

Esse ambiente seguro e respeitoso é essencial para que a criança explore sua criatividade de maneira livre e significativa.

Aos cinco anos, a criança encontra-se na fase intuitiva, marcada pelo uso do simbolismo, onde transforma o mundo real em faz de conta. Nessa etapa, os jogos lúdicos têm um papel crucial no desenvolvimento, pois possibilitam a exploração de habilidades cognitivas, emocionais e sociais.

O educador que atua na educação infantil desempenha um papel fundamental ao mediar o aprendizado por meio do brincar. Essa mediação favorece o desenvolvimento integral da criança, criando condições para avanços no brincar coletivo e no desenvolvimento de habilidades essenciais. O brincar lúdico, além de ser uma atividade prazerosa, ajuda a criança a desenvolver competências importantes para sua adaptação, compreensão cultural, flexibilidade de pensamento, e para seu crescimento social, intelectual e emocional.

O brincar com atividades lúdicas possibilita que crianças construam relações e experiências que auxiliam significativamente em seu processo de desenvolvimento. Nessa fase, é essencial que a criança seja estimulada com jogos lúdicos que enriquecem seus esquemas perceptivos em diversos aspectos, como os visuais, auditivos e sinestésicos.

Além disso, esses jogos promovem o desenvolvimento de habilidades operativas, como memória, imaginação, lateralidade, representação e análise, bem como psicomotoras, como a coordenação fina, que são fundamentais para o domínio da leitura e da escrita (ALMEIDA, 2000, p.48).

Por meio das atividades lúdicas, a criança aprende a desenvolver múltiplos fatores que contribuem para a construção de conhecimento e a assimilação de realidades intelectuais. Apesar de muitas vezes não se perceber que os jogos possuem regras, é nesse momento que o educador de educação infantil desempenha um papel crucial ao propor e envolver a criança na compreensão e aplicação dessas regras.

Os jogos lúdicos são ferramentas indispensáveis para prevenir o fracasso escolar, pois desenvolvem competências cognitivas essenciais, como a aquisição dos conhecimentos básicos necessários para ler e escrever, sempre com o apoio de um educador qualificado.

Como destaca Kishimoto (2000): “O brinquedo propõe um mundo imaginário da criança e do adulto,

criador do objetivo lúdico. No caso da criança, o imaginário, conforme a idade de 5 anos, integra predominantemente elementos da realidade.” Assim, o lúdico não apenas estimula a criatividade, mas também conecta o universo simbólico da criança com as experiências concretas do seu cotidiano.

A BRINQUEDOTECA COMO ESPAÇO LÚDICO

A presença da brinquedoteca na vida das crianças desempenha um papel crucial, proporcionando um espaço onde elas podem aprender, adquirir conhecimentos e desenvolver habilidades de maneira natural e prazerosa, através da combinação entre brincadeiras e aprendizagem prática. Como observa Santos (1997), a ludicidade é uma necessidade humana em todas as idades e não deve ser vista apenas como diversão. Ela facilita a aprendizagem, o desenvolvimento pessoal, social e cultural, colabora para uma boa saúde mental, e prepara o indivíduo para um estado interior fértil, promovendo processos de socialização, comunicação, expressão e construção do conhecimento.

A brinquedoteca é um espaço especialmente planejado para incentivar a criança a brincar, oferecendo acesso a uma ampla variedade de brinquedos dentro de um ambiente lúdico, apropriado para estimular a exploração, o sentimento, a experimentação e a fantasia.

Por meio dos jogos, brincadeiras e brinquedos, a criança não só satisfaz suas necessidades, mas também aprende a se comunicar, libera suas emoções (desejos e sentimentos), desenvolve sua criatividade, adquire novos conhecimentos, constrói sua autoestima e aprimora suas habilidades sociais.

O brincar, mais do que o próprio brinquedo, é fundamental para o desenvolvimento físico, intelectual, emocional e social da criança. Esse espaço de brincadeira não deve ser exclusivo para crianças especiais, mas sim um direito de todas as crianças, inclusive os bebês, que também necessitam de um ambiente que favoreça sua exploração e aprendizagem por meio do brincar.

A importância do brincar para o desenvolvimento infantil tem sido discutida ao longo da história, sendo reconhecida por diversos estudiosos e pensadores da educação. Ao longo do tempo, o brincar passou por transformações em sua percepção, sendo visto cada vez mais como um elemento essencial para a formação integral do ser humano.

Nesse contexto, é relevante que os educadores reflitam sobre a relevância da brinquedoteca como um espaço dedicado à criança para brincar de forma livre e espontânea, o que é fundamental para o desenvolvimento saudável. Como destaca Cunha (2001), a brinquedoteca é um ambiente onde as crianças têm a liberdade de brincar, com estímulos para a manifestação de suas potencialidades e necessidades lúdicas. Oferece brinquedos, jogos e materiais variados que permitem a expressão da criatividade.

A brinquedoteca é, portanto, um espaço que oferece à criança a oportunidade de experimentar, explorar e manipular objetos, vivendo experiências diversas e, ao mesmo tempo, construindo seu conhecimento. É um local que favorece a autonomia, criatividade e iniciativa da criança, sendo essencial em um contexto em que a tecnologia muitas vezes ameaça à liberdade de expressão e a imaginação infantil.

Em 1959, a importância do brincar foi reconhecida mundialmente com a Declaração Universal dos Direitos da Criança, particularmente no Princípio 7º, que afirma: “A criança deve ter plena oportunidade para brincar e para se dedicar a atividades recreativas, que devem ser orientadas para os mesmos objetivos da educação; a sociedade e as autoridades públicas deverão esforçar-se por promover o gozo destes direitos.” Este marco reflete a crescente valorização do brincar como parte essencial do desenvolvimento infantil.

Entretanto, a ideia de criar espaços dedicados ao brincar, como a brinquedoteca, teve início em 1934, em Los Angeles, Estados Unidos, durante uma crise econômica. O proprietário de uma loja de brinquedos, enfrentando frequentes roubos, relatou ao diretor de uma escola municipal sobre o comportamento dos alunos, que estavam desviando brinquedos da loja. Ao investigar o motivo, o diretor percebeu que os roubos estavam relacionados à escassez de brinquedos disponíveis para as crianças. Em resposta a essa realidade, o diretor fundou a primeira brinquedoteca, oferecendo um espaço onde os alunos podiam brincar livremente com brinquedos variados.

A partir dessa iniciativa, a importância do brincar e dos brinquedos como ferramentas fundamentais para o desenvolvimento infantil se expandiu globalmente. Em 1976, Londres sediou o primeiro Congresso sobre o trabalho iniciado com o empréstimo de brinquedos, e, ao longo dos anos, diversos encontros e congressos internacionais aconteceram para promover e discutir a importância das brinquedotecas. Em 1981, o II Congresso de Brinquedotecas ocorreu em Estocolmo, na Suécia; em 1987, o Congresso Internacional de Toy Libraries foi realizado no Canadá; em 1990, foi o V Congresso Internacional de Brinquedotecas em Turim, na Itália; e em 1993, o Encontro Mundial sobre o Brincar ocorreu na Austrália, consolidando a relevância do brincar como prática essencial no desenvolvimento infantil.

No Brasil, o conceito de brinquedoteca surgiu nos anos 1980, com a incorporação de espaços lúdicos em muitas instituições educacionais. Em 1971, no Centro de Habilitação da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) de São Paulo, foi realizada uma exposição de brinquedos pedagógicos, com foco em pais de crianças com deficiências, profissionais e estudantes. O projeto fez tanto sucesso que levou à criação de um Setor de Recursos Pedagógicos, ou seja, uma Ludoteca, para promover o uso e a circulação de brinquedos entre as crianças, com um enfoque educacional e terapêutico. Esse espaço recebeu apoio tanto do setor público quanto privado.

Em 1973, a APAE implantou o Sistema de Rodízio de Brinquedos e Materiais Pedagógicos, otimizando o uso dos recursos disponíveis. Em 1984, foi fundada a Associação Brasileira de Brinquedoteca (ABBri) por Nylse Helena da Silva Cunha, com a missão de assessoramento e apoio

à criação de brinquedotecas, além de promover estudos na área e formar mediadores, chamados brinquedistas.

A partir da fundação da ABBri, as brinquedotecas começaram a se expandir pelo Brasil. A primeira brinquedoteca pública foi implantada em São Bernardo do Campo/SP, e, conforme dados de Ramalho (2000), desde 2005, existem cerca de 180 brinquedotecas registradas em diversas regiões do país, com objetivos e características variadas.

TIPOS DE BRINQUEDOTECA

As brinquedotecas podem ser organizadas de diferentes maneiras, atendendo a variados objetivos e contextos. Aqui estão algumas classificações baseadas nas suas finalidades e locais de implementação:

Brinquedotecas escolares: Organizadas dentro de escolas com fins pedagógicos, ou ainda em centros de educação continuada, onde as brincadeiras são utilizadas como ferramenta de ensino.

Brinquedotecas comunitárias: Geralmente mantidas por associações, prefeituras ou organizações filantrópicas, com o objetivo de oferecer um espaço lúdico para a comunidade local.

Brinquedotecas em Instituições de Atendimento Especial: Destinadas a crianças com necessidades especiais, como as encontradas em instituições como APAE, Laramara e Larabrinq.

Brinquedotecas em Instituições de Saúde: Localizadas em hospitais, consultórios médicos e clínicas, com a finalidade de amenizar o impacto emocional e traumático das crianças hospitalizadas ou em tratamento médico.

Brinquedotecas em Universidades e Faculdades: Usadas em laboratórios de aprendizagem para a formação de professores e de recursos humanos, além de contribuírem para pesquisas e prestação de serviços à comunidade. A USP foi pioneira, criando o LABRINP, que fornece subsídios para práticas pedagógicas com brinquedos.

Brinquedotecas circulantes: Instaladas em ônibus ou caminhões itinerantes, essas brinquedotecas atendem crianças em áreas periféricas e em espaços mais afastados.

Brinquedotecas em espaços de entretenimento: Localizadas em shoppings, casas de diversões, parques, playgrounds e centros culturais, oferecendo diversão e aprendizado.

Brinquedotecas junto às bibliotecas: Embora não realizem empréstimo de brinquedos, essas brinquedotecas permitem que as crianças utilizem o espaço de forma livre para brincar e se desenvolver.

Essas diferentes formas de brinquedotecas refletem a diversidade de contextos e necessidades educacionais e sociais, promovendo o brincar e a aprendizagem de formas inclusivas e acessíveis.

Apesar da diversidade de tipos e funções das brinquedotecas, todas compartilham um objetivo comum: promover a ludicidade e o empréstimo de objetos lúdicos, possibilitando a construção de aprendizagens significativas por meio das vivências lúdicas. Essas experiências lúdicas contribuem para o desenvolvimento integral da criança, favorecendo sua socialização, a expressão de sua linguagem e a participação em brincadeiras de diferentes faixas etárias.

Conforme destaca Hipólito (2001), as brinquedotecas oferecem um espaço de trabalho em equipe, encontro e desenvolvimento, sendo essenciais para a expressão e interação das crianças, proporcionando um ambiente enriquecedor para o aprendizado e a convivência social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na conclusão deste artigo, destaca-se a relevância da Brinquedoteca como um espaço fundamental para a construção e reelaboração de aprendizagens, onde brincar e aprender se tornam atividades interligadas e essenciais para o desenvolvimento humano. O artigo revelou que, embora muitas pessoas ainda não compreendam plenamente as funções de uma brinquedoteca, é possível observar que ela não se limita a ser um ambiente de brincadeira livre. Além de fomentar a criatividade, o aprendizado e a socialização das crianças, a brinquedoteca também pode ser um local estruturado, onde o brinquedista orienta atividades que atendem a áreas específicas do conhecimento, com base nos interesses ou necessidades dos alunos.

Contudo, ainda persiste a visão de que a brinquedoteca é apenas um “passatempo”, especialmente entre alguns educadores, que não atribuem o devido significado à visita, tratando-a como uma forma de “deixar” as crianças sob os cuidados de outro adulto, sem se preocupar com o propósito educacional dessa interação. Esse entendimento limitado impede que se explore todo o potencial que a brinquedoteca oferece, tanto para o desenvolvimento individual quanto coletivo dos alunos.

A brinquedoteca no ambiente educacional deve ser mais do que uma alternativa ou uma opção; ela deveria ser considerada um espaço essencial e obrigatório nas escolas, independentemente do nível de ensino. Seu reconhecimento e implementação nas instituições de ensino seria um grande passo para garantir que todos os envolvidos no processo de aprendizagem, especialmente as crianças, tenham o direito de brincar como parte de seu desenvolvimento integral. O brincar não deve ser visto como um simples passatempo, mas como um direito fundamental do ser humano, especialmente nas primeiras fases da educação.

Para que esse espaço seja efetivamente reconhecido e utilizado de maneira pedagógica, é fundamental que os profissionais envolvidos — professores, educadores e até pais — se dediquem ao fortalecimento da brinquedoteca. Isso envolve a divulgação de sua importância e a criação de um ambiente que promova aprendizagens significativas de maneira lúdica, além de proporcionar um espaço de expressão, criatividade e socialização para as crianças. Esse processo deve começar com a orientação dos adultos, que muitas vezes, em virtude de práticas educacionais tradicionais, não compreendem plenamente o valor do brincar.

Portanto, a criação e manutenção de brinquedotecas nas escolas não apenas facilitarão o aprendizado de forma mais envolvente e eficiente, mas também ajudarão a superar as barreiras encontradas em abordagens educacionais mais convencionais, proporcionando às crianças um ambiente propício para seu crescimento pleno, onde possam ser crianças, aprender e se desenvolver integralmente.

REFERÊNCIAS

CUNHA, Nylse Helena Silva. **Brinquedoteca: um mergulho no brincar**. 3. ed. São Paulo: Vetor, 2001.

DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS DA CRIANÇA: proclamada pela Resolução da Assembleia Geral 1386 (XIV), de 20 de novembro de 1959. Disponível em: <http://www.cnpqjr.pt/preview_documentos.asp?r=1000 -PDF>. Acesso 08 jan.2025.

HYPOLITTO, Dinéia. **O brinquedo e a criança**. Revista Integração. Ano VII, nº. 26. agosto. 2001. Disponível em: <http://br.geocities.com/dineia.hypolitto/arquivos/artigos/176_26.pdf>. Acesso 08 jan.2025.

LIMA, Luciana R. Fernandes; DELMÔNICO, Rosiane; **Estudo sobre a importância da Brinquedoteca no Ambiente Escolar**, 23.nov.2010. Disponível em:<http://www.pedagogia.com.br/artigos/importanciadabrinquedoteca1/index.php?pagina=1>. Acesso 08 jan.2025.

MORAES, Maria de Lima Salum. **Ludicidade, humor, diversão e participação social: motivos de bem-estar em todas as idades**. BIS. Boletim do Instituto de Saúde (Impresso), nº 47, p. 84-86, 2009.

RAMALHO, Márcia. Regina. DE B. **A brinquedoteca e o desenvolvimento infantil**. Dissertação de Pós-graduação em Engenharia de Produção ? Gestão do Design e do Produto da Universidade Federal de Florianópolis-SC. 2000. Disponível em: <http://biblioteca.universia.net/html_bura/ficha/params/id/595223.html> Acesso 08 jan.2024.

SANTOS, Santa Marli Pires dos. **Brinquedoteca: o lúdico em diferentes contextos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

VYGOTSKY, Lev. **Do ato ao pensamento**. Lisboa: Moraes, 1979.

PIAGET, Jean. **O raciocínio na criança**. Rio de Janeiro: Record, 1967.

MORAES, Maria de Lima Salum. Ludicidade, humor, diversão e participação social: motivos de bem-estar em todas as idades. BIS. Boletim do Instituto de Saúde (Impresso), nº 47, p. 84-86, 2009.

ALFABETIZAÇÃO E DIVERSIDADE: RESPEITANDO RITMOS E ESTILOS DE APRENDIZAGEM

LITERACY AND DIVERSITY: RESPECTING RHYTHMS AND LEARNING STYLES



VIVIANE MACHADO SABADIN

Graduação em Pedagogia pela Faculdade Montessori – FAMEC (2007); Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I pela Prefeitura Municipal de São Paulo na EMEF Mauro Faccio Gonçalves Zacaria.

RESUMO

A alfabetização é um processo essencial para o desenvolvimento integral dos indivíduos, pois não apenas proporciona o acesso ao conhecimento formal, mas também contribui para a participação plena na sociedade. No entanto, esse processo deve levar em consideração a diversidade de ritmos e estilos de aprendizagem presentes em cada aluno, uma vez que nem todos aprendem da mesma forma ou no mesmo tempo. Diferenças culturais, cognitivas e sociais exercem uma influência significativa na maneira como os estudantes se apropriam da leitura e da escrita, tornando fundamental adotar uma abordagem inclusiva que atenda às necessidades específicas de cada um. A implementação de estratégias pedagógicas adaptadas, como o uso de metodologias diferenciadas e tecnologias assistivas, é essencial para garantir que nenhum aluno seja deixado para trás. Além disso, os desafios enfrentados pelos professores, como a falta de recursos, formação adequada e salas de aula superlotadas, precisam ser superados com criatividade e apoio institucional. Nesse sentido, o papel do educador é central, pois ele deve ser capaz de identificar essas diferenças e criar um ambiente de aprendizagem acolhedor e inclusivo, promovendo não só o desenvolvimento acadêmico, mas também o emocional e social dos alunos. Este artigo, portanto, explora tanto as práticas pedagógicas eficazes quanto as dificuldades do cotidiano escolar, destacando a importância de uma educação que valorize a diversidade e promova equidade no processo de alfabetização.

Palavras-chave: Alfabetização; Aprendizagem; Inclusão.

ABSTRACT

Literacy is an essential process for the integral development of individuals, as it not only provides access to formal knowledge, but also contributes to full participation in society. However, this process must take into account the diversity of rhythms and learning styles present in each student, since not everyone learns in the same way or at the same time. Cultural, cognitive and social differences have a significant influence on the way students learn to read and write, making it essential to adopt an inclusive approach that meets the specific needs of each individual. The implementation of adapted teaching strategies, such as the use of differentiated methodologies and assistive technologies, is essential to ensure that no student is left behind. In addition, the challenges faced by teachers, such as a lack of resources, adequate training and overcrowded classrooms, need to be overcome with creativity and institutional support. In this sense, the role of the educator is central, as they must be able to identify these differences and create a welcoming and inclusive learning environment, promoting not only the academic, but also the emotional and social development of students. This article therefore explores both effective pedagogical practices and the difficulties of everyday school life, highlighting the importance of an education that values diversity and promotes equity in the literacy process.

Keywords: Literacy; Learning; Inclusion.

INTRODUÇÃO

A alfabetização é uma etapa essencial na formação de crianças e jovens, sendo a base para o desenvolvimento educacional e social. No entanto, o processo de alfabetização não segue um único padrão. Cada aluno traz consigo uma bagagem de experiências, conhecimentos prévios e estilos de aprendizagem que influenciam a forma como adquirem novas habilidades. Nesse sentido, a diversidade dos ritmos e formas de aprender deve ser respeitada no ambiente escolar para que todos tenham as mesmas oportunidades de sucesso.

Cada criança tem características, interesses, capacidades, e necessidades de aprendizagem que lhes são próprios; os sistemas educativos devem ser projetados e os programas aplicados de modo que tenham em vista toda a gama dessas diferentes características e necessidades; as pessoas com necessidades educativas especiais devem ter acesso às escolas comuns, que deverão integrá-las numa pedagogia centralizada na criança, capaz de atender a essas necessidades. (*Declaração de Salamanca e quadro de ação sobre necessidades educativas especiais: acessibilidade e educação inclusiva*. Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), 1994).

Essa pluralidade de formas de aprendizagem desafia os educadores a buscarem metodologias que incluam diferentes tipos de inteligência e ritmos de aprendizagem. Estudos demonstram que alunos que recebem uma abordagem pedagógica que respeita essas variações tendem a ser mais engajados e a alcançar melhores resultados. Porém, em muitas escolas, a padronização do ensino ainda prevalece, desconsiderando as especificidades individuais dos estudantes.

O desafio, portanto, é promover uma alfabetização inclusiva, que reconheça e valorize a diversidade presente nas salas de aula. A inclusão não significa apenas garantir o acesso à escola, mas também assegurar que cada criança receba uma educação de qualidade, adaptada às suas necessidades. Para isso, é essencial que os professores tenham acesso a ferramentas e formações que os capacitem a lidar com essa pluralidade de ritmos e estilos de aprendizagem.

Neste contexto, este artigo busca discutir o papel da diversidade no processo de alfabetização, apresentando estratégias pedagógicas que respeitem as diferenças individuais e analisando os desafios e soluções encontrados pelos educadores ao longo dessa trajetória.

ALFABETIZAÇÃO E DIVERSIDADE: UMA PERSPECTIVA INCLUSIVA

A alfabetização inclusiva parte do princípio fundamental de que todos os alunos, independentemente de suas características individuais, culturais, sociais ou cognitivas, têm o direito de aprender e desenvolver suas habilidades de leitura e escrita de forma plena e significativa. Isso significa que o processo de alfabetização deve ser acessível a todos, respeitando a diversidade inerente às salas de aula. Entretanto, cada aluno possui um ritmo de aprendizagem distinto, assim como formas únicas de adquirir conhecimento. Alguns aprendem de maneira mais rápida, enquanto outros necessitam de mais tempo e suporte, sendo fundamental que os educadores reconheçam essas variações como parte natural do desenvolvimento humano. O respeito a essa diversidade é um passo inicial e importante para a construção de uma educação equitativa e de qualidade, que valorize as individualidades e ofereça oportunidades de sucesso para todos.

A educação inclusiva, que visa assegurar o acesso e o pleno desenvolvimento de todas as crianças, incluindo aquelas com deficiência, destaca a alfabetização como uma ferramenta indispensável nesse processo. Silva (2020) ressalta sua relevância como meio de promover a inclusão social e garantir a participação plena dessas crianças em diversos contextos. Corroborando essa visão, Matos e Mendes (2013) apontam que a educação inclusiva é um componente essencial para a construção de uma sociedade inclusiva, sendo fundamental para a consolidação e fortalecimento do estado democrático.

A diversidade na sala de aula não se restringe apenas aos diferentes ritmos de aprendizagem, mas também às múltiplas inteligências que cada aluno manifesta. Alguns têm facilidade em aprender por meio de estímulos visuais, enquanto outros respondem melhor a estímulos auditivos ou por meio de experiências práticas e sinestésicas. Essa multiplicidade de inteligências exige do professor uma atenção diferenciada, assim como a capacidade de flexibilizar suas estratégias pedagógicas. É necessário planejar aulas que contemplem atividades variadas, garantindo que cada aluno possa se engajar de forma significativa com o conteúdo de acordo com suas habilidades e preferências. Dessa

forma, o ensino se torna mais dinâmico, inclusivo e capaz de alcançar um número maior de alunos com diferentes estilos de aprendizagem.

A escola inclusiva é uma escola comum – ou regular – que acolhe todos os tipos de alunos, independente das diferenças. Nela, são criadas situações que favoreçam e respeitem os diferentes ritmos e estilos de aprendizagem dos alunos (FERREIRA, 2018, p. 4).

Além das variações nos estilos e ritmos de aprendizagem, é preciso considerar os contextos socioculturais em que os alunos estão inseridos, os quais influenciam diretamente o processo de alfabetização. Crianças que crescem em ambientes com pouco ou nenhum acesso a livros e à cultura escrita podem enfrentar maiores dificuldades no início do processo de alfabetização, já que, muitas vezes, não possuem a mesma familiaridade com a linguagem escrita que colegas de contextos mais letrados. Para esses alunos, é necessário um esforço pedagógico mais intenso e focado, visando preencher as lacunas de conhecimento prévio e preparar o terreno para uma aprendizagem significativa. O professor precisa estar ciente dessas realidades e promover atividades que estimulem o letramento de forma progressiva e contextualizada, reduzindo as desigualdades iniciais. Da mesma maneira, crianças de famílias plurilíngues podem apresentar dificuldades adicionais, tanto na aquisição da língua oficial de ensino quanto no desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita nessa língua. Nesses casos, o educador deve adotar práticas pedagógicas sensíveis às questões linguísticas e culturais, oferecendo suporte individualizado sempre que necessário.

Outro aspecto essencial de uma alfabetização inclusiva é a atenção aos fatores emocionais que podem interferir diretamente no desempenho escolar dos alunos. Crianças que enfrentam dificuldades de aprendizagem muitas vezes lidam com sentimentos de ansiedade, frustração e baixa autoestima, o que pode se tornar um obstáculo adicional ao processo de alfabetização. Um ambiente escolar que não só reconheça, mas também acolha essas questões emocionais, é essencial para o desenvolvimento de uma educação inclusiva. O professor, ao lidar com a diversidade de ritmos e estilos de aprendizagem, deve criar um clima seguro e acolhedor em sala de aula, onde cada criança se sinta valorizada em suas particularidades. Essa postura acolhedora, que promove o respeito mútuo e o encorajamento, contribui significativamente para o sucesso dos alunos, pois reduz a ansiedade e aumenta a confiança nas próprias capacidades.

Diante da diversidade encontrada no processo de alfabetização, a formação continuada dos professores é indispensável. Apenas com uma preparação adequada, que envolva tanto o conhecimento teórico sobre a diversidade quanto o desenvolvimento de habilidades práticas, os docentes estarão verdadeiramente aptos a identificar as diferenças individuais e a ajustar suas práticas pedagógicas de forma a atender a todos os alunos. Uma alfabetização efetiva e inclusiva requer que os professores saibam utilizar estratégias diferenciadas de ensino, adaptem materiais e metodologias e estejam abertos a novas abordagens que favoreçam o aprendizado de cada aluno. Essa formação deve ser contínua, acompanhando as novas descobertas no campo da educação e

os desafios que surgem no contexto escolar, para que os docentes possam sempre aprimorar suas práticas.

A formação continuada se constitui como um dos principais meios de aperfeiçoamento profissional. É um dos mais importantes caminhos para os professores adquirirem novos conhecimentos teóricos e práticos, a fim de aprimorarem suas práticas pedagógicas e desenvolver um processo de ensino aprendizagem de qualidade (SANTOS; SÁ; 2021 p. 3).

Por fim, é essencial que a escola como um todo esteja comprometida com a promoção de uma alfabetização inclusiva. Isso implica que não apenas os professores, mas todos os profissionais envolvidos no processo educativo, como gestores, coordenadores pedagógicos e assistentes, compartilhem a visão de que a diversidade deve ser respeitada e valorizada. Uma escola inclusiva precisa de políticas educacionais que garantam recursos e apoio necessário para que todos os alunos possam desenvolver suas habilidades, independentemente de suas diferenças. O comprometimento institucional com a inclusão envolve a criação de um ambiente escolar que não apenas acolha a diversidade, mas também atue ativamente para transformar as práticas educativas em estratégias que promovam a equidade e o sucesso de todos os estudantes. Dessa forma, a alfabetização inclusiva não é apenas um ideal pedagógico, mas uma realidade possível quando há um esforço coletivo para tornar a educação acessível e significativa para todos.

ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS PARA RESPEITAR RITMOS E ESTILOS DE APRENDIZAGEM

Uma das estratégias mais eficazes para garantir que a diversidade seja respeitada no processo de alfabetização é a adoção de metodologias ativas, que colocam o aluno no centro do aprendizado, promovendo um protagonismo que o torna agente de sua própria aprendizagem. Essas metodologias permitem que cada aluno avance de acordo com seu ritmo e suas capacidades individuais, enquanto o professor desempenha o papel de mediador, ajustando as atividades conforme as necessidades específicas de cada estudante. Isso significa que o docente deve ter flexibilidade para identificar quais práticas e abordagens funcionam melhor para cada perfil de aluno, personalizando o ensino para maximizar o aprendizado de todos.

O conhecimento sobre os diferentes estilos de aprendizagem é uma ferramenta crucial para professores e instituições de ensino. Todos os indivíduos possuem um estilo próprio para aprender fatos novos. E a grande diversidade desses estilos de aprendizagem exige instrumentos pontuais para identificá-los. Nessa perceptiva, são vários os modelos que buscam identificar essas características de estilo de aprendizagem de cada sujeito. (SCHMITT; DOMINGUES, 2016, p. 362).

Para que a inclusão seja efetiva e beneficie todos os envolvidos, é essencial que o professor reflita sobre suas práticas e reorganize suas “estratégias de ensino para não ficar preso ao espaço delimitado na sala de aula, faz se necessário repensar nas práticas pedagógicas até mesmo numa nova gestão da classe” (Silva; Arruda, 2014, p. 6).

O uso de recursos audiovisuais e jogos pedagógicos tem um impacto positivo significativo nesse cenário, pois possibilitam diferentes formas de interação com o conteúdo. Esses recursos engajam os alunos de maneiras dinâmicas e adaptáveis. Por exemplo, alunos que aprendem melhor por meio de estímulos visuais podem se beneficiar de vídeos, gráficos, diagramas e apresentações visuais interativas. Já os alunos que têm uma inclinação mais sinestésica, ou seja, que aprendem melhor por meio do movimento e de atividades práticas, podem responder de maneira mais eficaz a jogos pedagógicos e atividades manipulativas que envolvem o uso de materiais concretos. A combinação de diferentes abordagens sensoriais enriquece a experiência de aprendizagem, tornando o conteúdo mais acessível a todos.

Além das metodologias ativas, a diferenciação curricular é uma estratégia central no respeito à diversidade. Essa abordagem consiste em adaptar tanto o conteúdo quanto as atividades de acordo com o nível de compreensão e desenvolvimento de cada aluno, permitindo que todos avancem em seu próprio ritmo. Ao invés de exigir que todos realizem a mesma atividade ao mesmo tempo, o professor propõe tarefas com diferentes níveis de dificuldade e complexidade, garantindo que os alunos sejam desafiados de acordo com suas capacidades, sem que aqueles que precisam de mais tempo se sintam desmotivados, nem que os que avançam rapidamente fiquem desinteressados. A diferenciação curricular é uma maneira eficaz de garantir que todos os alunos tenham a oportunidade de alcançar o sucesso acadêmico de forma justa e individualizada.

Neste contexto, o uso das metodologias ativas como processo de ensino e aprendizagem é um método inovador, pois se baseiam em novas formas de desenvolver o processo de aprendizagem, utilizando experiências reais ou simuladas, objetivando criar condições de solucionar, em diferentes contextos, os desafios advindos das atividades essenciais da prática social. (BERBEL, 2011, p. 25-40).

Outro ponto chave é o trabalho colaborativo, seja em pares ou pequenos grupos, que possibilita a troca de conhecimentos entre os alunos e a construção de um aprendizado conjunto. Essa prática permite que estudantes com diferentes habilidades e ritmos de aprendizagem colaborem, favorecendo a cooperação mútua e o desenvolvimento de habilidades sociais essenciais para o convívio escolar. A colaboração em grupo também pode ser um momento em que alunos mais avançados ajudem aqueles que estão enfrentando dificuldades, enriquecendo a experiência de todos os envolvidos e promovendo um ambiente de aprendizagem mais inclusivo e cooperativo.

A avaliação formativa é igualmente essencial nesse processo de alfabetização inclusiva. Diferente das avaliações sumativas, que se concentram em resultados, a avaliação formativa é contínua e oferece ao professor dados importantes sobre o progresso de cada aluno ao longo do processo de aprendizagem. Esse tipo de avaliação permite intervenções pedagógicas mais precisas e imediatas, ajustando práticas conforme necessário e proporcionando feedback contínuo que ajuda os alunos a refletirem sobre suas próprias aprendizagens e evoluírem de maneira mais consistente.

Dessa forma, o professor pode identificar rapidamente qualquer dificuldade e oferecer suporte personalizado antes que a lacuna no aprendizado se torne maior.

O uso de tecnologias assistivas também desempenha um papel fundamental no apoio aos alunos com dificuldades específicas durante a alfabetização. Softwares que facilitam a leitura e a escrita, como aqueles que convertem texto em áudio para auxiliar alunos com dislexia, ou aplicativos interativos que promovem atividades que respeitam o ritmo individual, são exemplos de ferramentas que potencializam o aprendizado e promovem maior autonomia. Essas tecnologias oferecem novas possibilidades de ensino e aprendizagem, permitindo que os alunos superem barreiras que, em outro contexto, poderiam ser limitadoras de seu progresso.

Por fim, a integração de atividades como a dança no ambiente escolar pode ser uma maneira eficaz de fortalecer a autoestima dos alunos. A dança, além de ser uma forma de expressão artística e física, contribui para que as crianças desenvolvam confiança em suas capacidades, à medida que aprendem novos movimentos e experimentam sucesso em algo que envolve tanto o corpo quanto a mente. Esse aumento da autoestima pode ter efeitos positivos em outras áreas da vida escolar, como o envolvimento em atividades acadêmicas e a socialização com colegas. A valorização do corpo e das habilidades adquiridas na dança ajuda a criança a desenvolver uma autoimagem positiva, que se reflete na disposição para enfrentar novos desafios e interagir de maneira mais confiante com o mundo ao seu redor.

DESAFIOS ENCONTRADOS E ESTRATÉGIAS PARA SUPERÁ-LOS NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO

O primeiro grande desafio no processo de alfabetização inclusiva é a formação inicial dos professores. Muitas vezes, os cursos de pedagogia e licenciaturas não oferecem uma preparação adequada para lidar com a complexidade da diversidade em sala de aula. O enfoque tradicional na formação docente tende a priorizar abordagens generalistas, que não contemplam as múltiplas realidades presentes no ambiente escolar. Como resultado, muitos professores ingressam na profissão com poucas ferramentas para reconhecer e responder às necessidades individuais de seus alunos. Essa lacuna na formação compromete a capacidade do docente de implementar práticas inclusivas, limitando-se a estratégias homogêneas que não atendem à pluralidade de estilos, ritmos e contextos de aprendizagem.

Além da formação inadequada, a falta de recursos nas escolas é outro obstáculo significativo à alfabetização inclusiva. Em muitas instituições, especialmente nas localizadas em regiões socioeconomicamente desfavorecidas, a escassez de materiais pedagógicos diversificados, tecnologias assistivas e recursos audiovisuais limita a capacidade de adaptação das práticas de ensino. A ausência de ferramentas que poderiam auxiliar no desenvolvimento de atividades

adequadas a diferentes perfis de alunos dificulta o trabalho do professor, que se vê sem meios para personalizar o ensino e tornar o processo de alfabetização acessível a todos. A falta de investimentos em recursos pedagógicos é um reflexo da desigualdade estrutural que permeia o sistema educacional, afetando diretamente as oportunidades de aprendizagem para os alunos que mais necessitam de apoio.

Outro desafio no contexto da alfabetização inclusiva é o elevado número de alunos por sala de aula. Turmas lotadas dificultam a implementação de uma abordagem personalizada, na qual o professor possa acompanhar de perto o progresso de cada estudante. Quando a quantidade de alunos ultrapassa a capacidade de gerenciamento efetivo, o ensino tende a se tornar mais generalizado, impossibilitando que o docente ofereça o suporte necessário para atender às demandas específicas de cada criança. Nessas condições, os professores muitas vezes se sentem sobrecarregados e incapazes de aplicar metodologias diferenciadas, o que prejudica a qualidade do ensino e impede uma verdadeira inclusão. A superlotação das salas de aula, portanto, é uma barreira que precisa ser superada para que a alfabetização inclusiva seja viável.

A resistência à mudança por parte de alguns professores e instituições também contribui para a dificuldade de implementação de práticas pedagógicas inclusivas. Muitos educadores, acostumados a métodos tradicionais, sentem-se inseguros ou despreparados para adotar novas abordagens de ensino que considerem a diversidade de seus alunos. A falta de familiaridade com metodologias ativas, tecnologias educacionais ou estratégias de diferenciação curricular pode gerar uma relutância em alterar o modelo de ensino já estabelecido. Sem o incentivo adequado para a experimentação e a capacitação contínua, muitos professores acabam perpetuando práticas que não favorecem a inclusão, mantendo um sistema de ensino que falha em atender as demandas de todos os alunos de maneira equitativa.

A prática docente é prática pedagógica quando esta se insere na intencionalidade prevista para sua ação. Assim, enfatizo que um professor que sabe qual é o sentido da aula para formação do aluno, que sabe como sua aula integra e expande a formação desse aluno, insiste na sua aprendizagem, acompanha seu interesse, faz questão de produzir aquele aprendizado, pois acredita que este será importante para o aluno (FRANCO, 2012, p. 160).

Outro grande obstáculo à alfabetização inclusiva são as barreiras culturais e linguísticas, especialmente em contextos de migração e em comunidades plurilíngues. Alunos que não têm o português como língua materna enfrentam dificuldades adicionais no processo de alfabetização, já que precisam adquirir simultaneamente as habilidades de leitura e escrita e a proficiência na língua oficial de ensino. A ausência de políticas educacionais que contemplem essa realidade agrava o problema, pois deixa tanto os professores quanto os alunos desamparados. É necessário que o sistema educacional implemente estratégias específicas para o ensino de crianças plurilíngues, garantindo que elas recebam o apoio necessário para se desenvolverem plenamente em sua jornada de alfabetização.

A pressão por resultados rápidos, imposta frequentemente por avaliações padronizadas, também representa um desafio importante para a alfabetização inclusiva. A ênfase excessiva em provas e métricas quantitativas desconsidera o fato de que o processo de aprendizagem é gradual e, muitas vezes, não segue um cronograma uniforme. Essa pressão pode gerar frustração tanto para os alunos quanto para os professores, criando um ambiente que valoriza mais o desempenho imediato do que o desenvolvimento progressivo das habilidades. Em um cenário inclusivo, onde cada aluno tem seu ritmo de aprendizado, essa abordagem padronizada pode ser desmotivadora e contrária ao objetivo de uma educação equitativa. É necessário repensar as formas de avaliação para que elas respeitem os diferentes tempos de aprendizagem e incentivem o progresso contínuo.

Para enfrentar esses desafios, é essencial que as escolas invistam em formação continuada para os professores, proporcionando capacitações regulares que os preparem para lidar com a diversidade em sala de aula. Essa formação deve incluir estratégias pedagógicas inclusivas, metodologias ativas, uso de tecnologias assistivas e abordagens para trabalhar com alunos de diferentes contextos culturais e linguísticos. Além disso, políticas públicas que garantam recursos adequados e a redução do número de alunos por turma são aspectos importantes para que os professores possam desempenhar seu papel de forma mais eficiente e personalizada. A alfabetização inclusiva só se tornará uma realidade quando houver um esforço conjunto de todos os atores envolvidos no processo educativo, com o apoio necessário para superar as barreiras que hoje dificultam uma educação de qualidade para todos.

O PAPEL DO PROFESSOR NA PROMOÇÃO DE UMA ALFABETIZAÇÃO INCLUSIVA

O professor desempenha um papel primordial na promoção de uma alfabetização inclusiva, sendo o principal responsável por mediar o conhecimento de forma a atender às particularidades de cada aluno. Ele deve criar um ambiente de aprendizagem onde todos se sintam acolhidos, respeitados e estimulados a aprender, independentemente de suas diferenças cognitivas, culturais ou emocionais. Para alcançar esse objetivo, é fundamental que o educador tenha a sensibilidade de reconhecer e valorizar a diversidade presente em sala de aula, adotando práticas pedagógicas que incluam e potencializem o desenvolvimento de todos os alunos. Esse reconhecimento da diversidade vai além do simples domínio dos conteúdos a serem ensinados; envolve uma compreensão profunda das necessidades individuais e uma disposição contínua para adaptar as estratégias de ensino.

O ideal é que na experiência educativa, educandos, educadoras e educadores, juntos 'convivam' de tal maneira com os saberes que eles vão virando sabedoria. Algo que não é estranho a educadores e educadoras. (FREIRE, 2005, p. 58).

Para que o processo de alfabetização inclusiva seja efetivo, o professor precisa ser capaz de identificar os diferentes estilos de aprendizagem de seus alunos e ajustar suas práticas de acordo com essas necessidades. Há crianças que aprendem melhor por meio de atividades práticas e manipulativas, outras que respondem melhor a estímulos visuais, como imagens e gráficos, e ainda aquelas que necessitam de um ambiente mais estruturado e organizado para desenvolver suas

habilidades de leitura e escrita. Essa diversidade requer um olhar atento e uma flexibilidade didática que permita ao professor variar suas abordagens, oferecendo múltiplas formas de interação com o conteúdo. A personalização do ensino é um aspecto central para garantir que todos os alunos, com suas particularidades, possam avançar no processo de alfabetização.

Um dos aspectos mais importantes do papel do professor na promoção de uma alfabetização inclusiva é a construção de um ambiente de aprendizagem colaborativo. Incentivar o trabalho em grupo, onde alunos com diferentes habilidades, ritmos e estilos de aprendizagem possam cooperar entre si, é uma estratégia que não apenas favorece o desenvolvimento acadêmico, mas também a integração social. Quando as crianças aprendem a valorizar as diferenças entre seus colegas, elas desenvolvem empatia e respeito, o que contribui para um ambiente escolar mais inclusivo e harmonioso. O professor, ao promover a colaboração e o apoio mútuo, está ensinando aos alunos não apenas conteúdos acadêmicos, mas também habilidades socioemocionais que serão importantes ao longo de suas vidas.

Além de criar um espaço colaborativo, o professor também precisa atuar como um facilitador no uso de tecnologias assistivas e outras ferramentas pedagógicas que possam auxiliar alunos com dificuldades específicas. Esses recursos, como softwares de leitura para estudantes com dislexia ou aplicativos interativos que tornam o aprendizado mais acessível, podem fazer uma grande diferença no processo de alfabetização de crianças com necessidades especiais. Para isso, o educador precisa estar familiarizado com essas ferramentas e saber como integrá-las de forma eficiente em suas práticas diárias. O uso dessas tecnologias permite personalizar ainda mais o ensino, atendendo de maneira mais precisa às dificuldades individuais e promovendo a inclusão de todos os alunos, independentemente de suas limitações.

Outro aspecto importante no papel do professor é a adoção de uma postura reflexiva em relação às suas práticas pedagógicas. O educador deve estar constantemente avaliando o progresso de seus alunos e ajustando suas estratégias conforme necessário. A avaliação contínua é uma ferramenta fundamental para garantir que as necessidades de cada aluno sejam atendidas de maneira eficaz. Essa postura reflexiva permite que o professor faça intervenções pedagógicas assertivas, ajustando o ensino à medida que os alunos avançam ou enfrentam dificuldades. Assim, o processo de alfabetização se torna dinâmico e responsivo, atendendo às especificidades de cada estudante e promovendo um aprendizado mais significativo e inclusivo.

O compromisso do professor com a inclusão também se manifesta em seu papel como defensor dessa prática dentro da escola. Isso significa dialogar com gestores, coordenadores pedagógicos e outros colegas de trabalho para assegurar que as políticas e práticas educacionais da instituição estejam alinhadas com os princípios de uma alfabetização inclusiva. O professor deve estar engajado em promover uma cultura escolar que valorize e respeite a diversidade, buscando sempre colaborar na construção de um ambiente educacional que ofereça oportunidades iguais a

todos os alunos. Sua voz é essencial na implementação de mudanças que favoreçam uma educação mais inclusiva e equitativa.

A inclusão é produto de uma educação plural, democrática e transgressora. Ela provoca uma crise escolar, ou melhor, uma crise de identidade institucional que, por sua vez, abala a identidade dos professores e faz com que a identidade do aluno se revista de novo significado. O aluno da escola inclusiva é outro sujeito, sem identidade fixada em modelos ideais, permanentes, essenciais (MANTOAN, 2005, p. 39).

O compromisso do professor com a alfabetização inclusiva se reflete em suas interações cotidianas com os alunos. A empatia, a paciência e a disposição para compreender e apoiar cada estudante são características fundamentais de um educador que promove a inclusão. Ao demonstrar esses valores em sua prática pedagógica, o professor não só contribui para o sucesso acadêmico dos alunos, mas também para a construção de uma cultura escolar que valoriza a diversidade e o respeito mútuo. A criação de um ambiente seguro, acolhedor e estimulante é essencial para que todos os alunos possam se desenvolver plenamente, e o papel do professor nesse processo é, sem dúvida, central.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A alfabetização inclusiva não é apenas uma abordagem pedagógica, mas um compromisso ético e social com o direito de todos os alunos ao aprendizado de qualidade. Reconhecer e valorizar a diversidade presente em sala de aula é essencial para garantir que cada criança tenha a oportunidade de desenvolver suas habilidades de leitura e escrita de maneira significativa e adaptada às suas necessidades.

O papel do professor, somado ao apoio institucional e à formação continuada, é determinante na construção de práticas pedagógicas que promovam equidade e inclusão. Metodologias ativas, estratégias diferenciadas e o uso de tecnologias assistivas são ferramentas indispensáveis para respeitar os diferentes ritmos e estilos de aprendizagem, assegurando que o processo de alfabetização atenda à pluralidade presente nas escolas.

Superar os desafios relacionados à formação docente, à falta de recursos e à resistência às mudanças exige um esforço conjunto de professores, gestores, famílias e formuladores de políticas públicas. Somente por meio de ações colaborativas e integradas será possível transformar o ideal de uma alfabetização inclusiva em uma realidade concreta, onde a diversidade seja não apenas reconhecida, mas celebrada como uma força propulsora do aprendizado e da convivência.

Assim, uma educação inclusiva não é apenas um objetivo a ser alcançado, mas um caminho a ser trilhado continuamente, com o compromisso de oferecer às futuras gerações as ferramentas necessárias para construir uma sociedade mais justa, equitativa e plural.

REFERÊNCIAS

BERBEL, N. A. N. **As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes.** Ciências Sociais e Humanas, Londrina, v. 32, n. 1, p. 25-40, jan./jun. 2011. Disponível: https://www.researchgate.net/publication/272653325_As_metodologias_ativas_e_a_promocao_da_autonomia_de_estudantes. Acesso em 12 nov. 2024.

FERREIRA, F. **Educação inclusiva: quais os pilares e o que a escola precisa fazer?** Atualizado em: 03 de novembro de 2022. Disponível em: <https://www.proesc.com/blog/educacao-inclusiva-o-que-a-escola-precisa-fazer/>. Acesso: 15 nov. 2024.

FRANCO, M. A. R. S. **Pedagogia e prática docente.** São Paulo: Cortez, 2012 MATOS, S. N.; MENDES, E. G. **A proposta de inclusão escolar no contexto nacional de implementação das políticas educacionais.** Repositório UESB, Bahia, 2013. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/download/762/643/1260>. Acesso em: 18 nov. 2024.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 13. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

MANTOAN, M. T. E. **A hora da virada.** Inclusão: Revista da Educação Especial, Brasília, v. 1, n. 1, p. 24-28. 2005.

SALAMANCA, 1994. **Declaração de Salamanca.** Sobre Princípios, Políticas e Práticas na área das Necessidades Educativas Especiais. Disponível: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso: 11 nov. 2024.

SANTOS, T. W.; SÁ, R. A. **O olhar complexo sobre a formação continuada de professores para a utilização pedagógica das tecnologias e mídias digitais.** Educar em Revista, v. 37, p. e72722, 2021. Disponível: <https://www.scielo.br/j/er/a/MyDRrjQnCgmcQ8wChz3PKsR/> Acesso 12 nov. 2024.

SILVA, A. W. **Práticas pedagógicas na alfabetização da criança com deficiência intelectual.** 185 f. Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2020. Disponível: <https://repositorio.ufrn.br/jspui/handle/123456789/30070>. Acesso 16 nov. 2024.

SILVA, A. P. M.; ARRUDA, A. L. M. M.. **O papel do professor diante da inclusão escolar.** Revista Eletrônica Saberes da Educação, v. 5, nº 1, 2014. Disponível:

http://docs.uninove.br/arte/fac/publicacoes_pdf/educacao/v5_n1_2014/Ana_Paula.pdf. Acesso: 18 nov. 2024.

SCHMITT, C. S.; DOMINGUES, M. J. C. S. **Estilos de aprendizagem: um estudo comparativo**. Avaliação, Campinas; Sorocaba (SP), v. 21, n. 2, p. 361-385, jul., 2016. Disponível: <https://www.scielo.br/j/aval/a/CgyjHL3TRXbgwRdWphLbcks/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 nov. 2024.

A IMPORTÂNCIA DA LITERATURA DE CORDEL NA EDUCAÇÃO

THE IMPORTANCE OF CORDEL LITERATURE IN EDUCATION



VIVIANE NEVES

Graduação em Pedagogia pela Universidade Bandeirantes de São Paulo Uniban em 2000; Professora de Educação Básica na Escola da Prefeitura de Guarulhos; E.P.G. Glorinha Pimentel, Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental na EMEF Neuza Avelino da Silva Melo.

RESUMO

Aborda como temática de pesquisa a Literatura de Cordel. De modo geral, apresentar a Coleção de Literatura de Cordel presente no acervo da Biblioteca Central Zila Mamede, e sua importância para preservação da cultura nordestina. Expõe, como procedimentos metodológicos a pesquisa exploratória, bibliográfica e a realização de visita in loco para a visualização do acervo e coleta de dados. Resulta numa breve apresentação e descrição da Coleção de Literatura de Cordel e sua relevância para cultura Nordestina. Elenca alguns pontos da importância da Literatura de Cordel, para a preservação da cultura Nordestina são eles: Histórica; Patrimonial; Social; Para as pessoas; Cultura popular; Cultura Nordestina; Autores Cordelistas; Religiosidade e aprendizagem. Conclui que a Coleção de Literatura de Cordel da Biblioteca Central Zila Mamede, mostra-se relevante para a preservação da cultura nordestina, em diversos aspectos, por retratar o dia a dia das pessoas, o contexto histórico de um local, a religiosidade e o processo criativos dos escritores cordelistas por meio dos seus personagens, contribuindo assim para preservação da cultura.

Palavras-chave: Coleção; Literatura de Cordel; Preservação.

ABSTRACT

The subject of this research is Cordel Literature. In general, it presents the Cordel Literature Collection in the collection of the Zila Mamede Central Library, and its importance for the preservation of Northeastern culture. The methodological procedures include exploratory, bibliographical research and an on-site visit to view the collection and collect data. The result is a brief presentation and description of the Cordel Literature Collection and its relevance to Northeastern culture. It lists some points of importance of Cordel Literature for the preservation of Northeastern culture, which are: Historical; Heritage; Social; For people; Popular culture; Northeastern culture; Cordelist authors; Religiosity and learning. It concludes that the Zila Mamede Central Library's Cordel Literature Collection is relevant to the preservation of Northeastern culture in several respects, as it portrays people's daily lives, the historical context of a place, religiosity and the creative process of cordel writers through their characters, thus contributing to the preservation of culture.

Keywords: Collection; Cordel literature; Preservation.

INTRODUÇÃO

Entender a cultura de um povo é ir além da compreensão do seu modo de vida e sua forma de pensar. O antropólogo inglês Tylor (1832-1917, apud LARAIA, p. 14), diz que o conceito de cultura "tomado em seu amplo sentido etnográfico é este todo complexo que inclui conhecimentos, crenças, arte, moral, leis, costumes ou qualquer outra capacidade ou hábitos adquiridos pelo homem como membro de uma sociedade". Devido à cultura não ser uma fórmula exata ou algo que se mantém em permanência constante, ela tem o poder de ser transformada por meio de influências externas ao seu "grupo" ou até mesmo com o passar dos tempos.

Por isso, é importante conhecer os diversos tipos de culturas populares, como também suas principais características. Uma das formas de conhecer a cultura de um povo é através do tempo e por meio de sua literatura, independente do seu formato ou suporte. Podendo assim, ser representada pela arte, música, dança e literatura, entre outras. Deste modo, o estudo está direcionado à Literatura de Cordel, uma vez que ela retrata diversas situações e contextos no dia a dia das pessoas, como também do imaginário dos autores cordelistas.

Também a pesquisa é considerada como bibliográfica, tendo em vista que se realizou a busca sobre a temática abordada em livros, artigos, ou seja, é quando ela é construída de acordo com o que já foi publicado "com o objetivo de colocar o pesquisador em contato direto com todo material já escrito sobre o assunto da pesquisa" (PRODANOV; FREITAS, 2013, p. 54).

Aprofundar a relação entre o conceito de educação e práticas culturais. Investigou-se, numa perspectiva empírica, as práticas culturais incorporadas às atividades escolares, como festividades e

comemorações, seus objetivos pedagógicos e, ao mesmo tempo, como o conhecimento adquirido na escola interfere na cultura. Fundamentou-se teoricamente em especialistas das áreas de educação e de cultura como Luckesi (1990), Perrenoud e Thurler (2002) e Laraia (2004).

IMPORTÂNCIA DA LITERATURA DE CORDEL

A Literatura de Cordel mostra-se como sendo uma fonte de informação relevante em diversos aspectos, entre eles a cultura de um local, um determinado período, como também expressa as próprias histórias criadas pelos atores cordelistas.

Contudo, é necessário apresentar o que seria o conceito de Literatura de Cordel, segundo alguns autores. Sendo assim, “O cordel é uma literatura que retrata fatos históricos e situações atuais das quais a comunidade tem conhecimento, tratando as questões sociais com uma linguagem popular” (SILVA; SOUZA, 2006, p. 217).

É de grande importância para o folclore, já que os cordéis tratam dos costumes locais, fortalecendo as identidades regionais; A literatura de cordel é muito conhecida por suas xilogravuras (gravuras em madeira), que ilustram as páginas dos poemas.

Já para Gaudêncio e Borba (2010, p. 2), “Entende-se por literatura de cordel, como sendo uma manifestação artístico-cultural da cultura popular que registra a história e a trajetória de um povo, assim como, caracteriza-se por uma ação poética que dá vida à sociedade”.

Desse modo, mostra-se que essa literatura faz parte da vida de um povo e por meio dela possibilita o acesso ao conhecimento e o entendimento do mesmo. Dessa forma, é necessário ressaltar que a Literatura de Cordel precisa ser exposta e acessada pelas pessoas de diversas partes do Brasil e do mundo.

Com isso, é preciso expor como se deu o contexto histórico da literatura de cordel e quando houve o seu conhecimento e sua ascensão no nordeste brasileiro.

Percebe-se que a Literatura de Cordel não se originou no Brasil, e que além disso, teve outras nomenclaturas em países como Portugal e Espanha, mas que foi inserida no Brasil e ficou popularmente conhecida nos estados nordestinos.

Oriunda de Portugal, a literatura de cordel chegou no balaio e no coração dos nossos colonizadores, instalando-se na Bahia e mais precisamente em Salvador. Dali se irradiou para os demais estados do Nordeste. A pergunta que mais inquieta e intriga os nossos pesquisadores é “Por que exatamente no nordeste?”. A resposta não está distante do raciocínio livre nem dos domínios da razão. Como é sabido, a primeira capital da nação foi Salvador, ponto de convergência natural de todas as culturas, permanecendo assim até 1763, quando foi transferida para o Rio de Janeiro.

A literatura de cordel é uma forma da poesia popular impressa. Sofreu influência dos povos espanhóis, franceses e principalmente, portugueses, cujo termo está relacionado à forma de

apresentação dos folhetos, presos em barbantes (cordéis) nas feiras, praças e mercados populares. Sua origem está ligada à divulgação de histórias tradicionais, narrativas orais presentes na memória popular, chamados romances.

É inegável a influência do cordel português na constituição dessa literatura no Brasil, mas não podemos desconsiderar que, mesmo herdados da tradição ocidental, nossos folhetos têm formas e características próprias, principalmente àqueles que versam sobre a terra, os costumes, os fatos políticos, sociais, econômicos assuntos religiosos, catástrofes climáticas, além da recriação em cordel de famosas obras de escritores brasileiros eruditos.

Dado o valor dessa Literatura, segundo o Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN) que “é uma autarquia federal vinculada ao Ministério da Cultura que responde pela preservação do Patrimônio Cultural Brasileiro” além disso, “Cabe ao Iphan proteger e promover os bens culturais do País, assegurando sua permanência e usufruto para as gerações presentes e futuras” (INSTITUTO DO PATRIMÔNIO HISTÓRICO E ARTÍSTICO NACIONAL, 2017, s. p.).

Com isso, a Literatura de Cordel estava em processo de Patrimônio Imaterial na categoria de Bens Imateriais em Processo de Instrução para Registro, desde 22 de fevereiro de 2010, tendo como proponentes a Academia Brasileira de Literatura de Cordel, com apoio do Centro Nacional de Folclore e Cultura Popular (CNFCP/IPHAN), nos estados de Alagoas, Bahia, Ceará, Maranhão, Paraíba, Piauí, Pernambuco, Rio de Janeiro, Rio Grande do Norte, Sergipe; e Distrito Federal (INSTITUTO DO PATRIMÔNIO HISTÓRICO E ARTÍSTICO NACIONAL, 2017).

No dia 19 de setembro de 2018, a Literatura de Cordel teve seu reconhecimento pelo Conselho Consultivo como sendo Patrimônio Cultural Imaterial Brasileiro (INSTITUTO DO PATRIMÔNIO HISTÓRICO E ARTÍSTICO NACIONAL, 2018).

Na verdade, quando falamos em literatura de cordel não estamos falando em uma forma de expressão artística que nasceu no Brasil. Partindo dos povos conquistadores, o cordel chegou à Península Ibérica (Portugal e Espanha) por volta do século XVI, e chegou ao Brasil com os colonizadores no séc. XVII. Por Salvador ter sido a primeira capital do Brasil, é lá que a literatura de cordel tem seu berço. Não fosse a vinda do xilo para o popular e sua disseminação pelo nordeste brasileiro, boa parte de nossa história teria passado somente pelos veículos oficiais da colônia.

O traço visual mais marcante do cordel é a técnica de impressão através da xilogravura. Nela, as ilustrações por vezes rústicas e feitas à mão em placas são transferidas ao papel de forma artesanal. Primeiramente o desenho é passado para uma base em madeira que servirá como molde para que a tinta seja transferida para o papel. A técnica já existe desde o séc. VIII, quando era utilizada na China para a representação de budistas e livros xilográficos. Já no Brasil, a técnica chega com a vinda da família real e da imprensa régia em 1808. Uma característica interessante é que, somente no nordeste brasileiro é que o xilo deixou as “redações” e ganhou o popular, adquirindo identidade própria em folhetos de cordel.

Um dos maiores nomes do cordel brasileiro é o repentista Leandro Gomes de Barros (1865-1918), que produziu aproximadamente 1 mil cordéis durante a vida. Quando citamos os mais recentes é impossível citar nomes como José Alves Sobrinho, Homero do Rego Barros, Patativa do Assaré (Antônio Gonçalves da Silva), Téo Azevedo, Zé Melancia, Zé Vicente, José Pacheco da Rosa, Gonçalo Ferreira da Silva, Chico Traíra, João de Cristo Rei e Ignácio da Catingueira. Merece destaque também José Francisco Borges, cordelista há mais de 50 anos. O pernambucano é um dos xilogravistas mais famosos do país e ficou conhecido nacionalmente pela vinheta de abertura da novela *Cordel Encantado*, da Rede Globo.

CONCEITO DE CULTURA E SUA IMPORTÂNCIA NA EDUCAÇÃO

A cultura e sua importância na educação, a educação ou da sua instrução, podendo compreendê-la sob dois pontos de vista. Primeiramente, o de cunho relativista que a entende como qualquer produção humana desvinculando-a do valor e aceitando também como suas manifestações o nocivo, o erro lógico, o feio, e o mau. Seria considerado como cultura tudo o que resultasse do agir humano englobando valor e contravalor, o que leva a grandes impasses no plano da educação, da ética e do direito. Seriam inúmeras as contradições entre os objetivos e as propostas da educação e alguns usos e costumes das diversas culturas.

Ainda, considerar como cultura o resultado das modificações feitas pelo homem na natureza assim como as suas produções na área da ciência e da tecnologia, os sistemas de leis e códigos, e a interpretação da vida gerada pela sua reflexão filosófica. Seria considerada como cultura a produção decorrente do imaginário, como o folclore, da sensibilidade, como a arte, os movimentos afetivos sociais e religiosos e da razão como a ciência e a tecnologia. Sob outro ponto de vista, a cultura seria uma produção humana adequada ao seu aprimoramento enquanto “pessoa” e enquanto “personalidade”. Sob esse prisma, não se entenderia a cultura como toda e qualquer produção humana, mas apenas as que correspondessem às suas necessidades enquanto “pessoa” e enquanto “personalidade”, ou seja, as que de algum modo agregassem valor à natureza ou ao próprio sujeito.

Decorrente algumas décadas vem se discutindo a incorporação da cultura no processo de ensino-aprendizagem, alguns educadores e movimentos sociais, lutam para que suas culturas sejam legitimadas como essências e seu processo de ensino, com relação à temática BOURDIEU afirma que "a cultura é o conteúdo substancial da educação, sua fonte e sua justificação última [...] uma não pode ser pensada sem a outra", embasados na ideia de que a cultura é um elemento que nutre todo o processo educacional e que tem um papel de suma importância na formação de um indivíduo crítico e socializado esses movimentos reivindicam a inclusão da cultura no currículo escolar.

Numa educação multicultural tem despertado uma série de discussões entre os mais conceituados autores e pesquisadores. Que buscam questionar a incorporação de pressupostos

curriculares cooperativos para que assim o ambiente escolar se torne favorável aos alunos de todos os grupos sociais, étnicos e culturais.

A escola é defendida como uma entidade socializadora que deve incorporar as diversas culturas, a fim de que haja um ambiente sociável onde todos possam manifestar seus ideais sem medo de serem tachados como antiéticos e serem discriminados pela cultura que estes manifestam ou pertencem.

Darcy Ribeiro (1972): afirma que: "[...] cultura é a herança social de uma comunidade humana, representada pelo acervo coparticipado de modos padronizados de adaptação à natureza para o provimento da subsistência, de normas e instituições reguladoras das reações sociais e de corpos de saber, de valores e de crenças com que explicam sua experiência, exprimem sua criatividade artística e se motivam para ação".

A questão que se coloca é a importância de se entender a relação cultura e educação. (Trindade (2003) apud Ferreira (2005 p.1)

A escola deveria seguir o papel de intermediador entre as diferentes culturas jovens, permitindo o debate entre elas e por certo a valorização delas através dos eventos escolares ou outros meios pedagógicos.

A cultura sem dúvida deve estar presente no ambiente escolar, pois ela também faz parte do processo de ensino aprendizagem, ela nutre, socializa e fornece ideias para um aprendizado, mas eficiente, como afirma Vygotsky. A cultura cria formas especiais de comportamento, muda o funcionamento da mente, constrói andares novos no sistema de desenvolvimento do comportamento humano.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Essa pesquisa teve como temática abordada a Literatura de Cordel, mais precisamente a coleção que está presente na Biblioteca Zila Mamede, levando em consideração a importância da preservação desse acervo para a cultura nordestina.

Para responder a problemática inicialmente exposta, sobre qual a importância da Literatura de Cordel, para a Cultura Nordestina? Pode-se assim, visualizar alguns dos aspectos que são considerados. Desse modo, foram elencados alguns pontos importantes para a Literatura de Cordel, e sua preservação da cultura Nordestina, como: Histórica; Patrimonial; Social; Para as pessoas; Cultura popular; Cultura Nordestina; Autores Cordelistas; Religiosidade e Aprendizagem.

A Literatura de Cordel pode-se dizer que, já faz parte da cultura popular nordestina, e através dela é representado o modo de vida cotidiano de um povo podendo assim, ser preservado e

possibilitando que outras gerações terão acesso a essa fonte de informação, mesmo que a cultura modifique ou não, mas irá ter o conhecimento da cultura social de um determinado povo.

Sendo assim, é necessário o desenvolvimento de outras pesquisas e a realização de mais produção científica relacionada à temática Literatura de Cordel, seja artigos, trabalhos de conclusão de curso, dissertação e tese. Isso tendo em vista todos os aspectos relevantes que essa literatura proporcionar para a cultura.

Conforme exposto podemos considerar que a cultura tem um importante papel no processo de aprendizagem, pois ela permite não só a socialização, mas discussão de diferentes saberes no ambiente escolar, através do conteúdo cultural podemos exemplificar vários temas, nas diferentes disciplinas do currículo escolar o ensino cultural tem esse poder de integrar os diferentes saberes e levá-los a discussão em sala de aula, mas para que isso ocorra faz-se necessário a capacitação do professor para que este possa ter um novo olhar sobre a cultura na sala de aula.

Uma perspectiva que valorize e leve em conta a riqueza decorrente da existência de diferentes culturas no espaço escolar. Para que haja uma parceria entre a cultura e a educação faz-se necessário deixar de lado alguns estereótipos ainda vagando na mente de alguns educadores e alunos, na qual legitimam como cultura apenas as festa popularmente conhecidas e data comemorativas tradicionais, urge a necessidade de se olhar as demais culturas como uma fonte de riqueza que pode auxiliar no processo de ensino - aprendizagem, mas para que haja essa integração entre a cultura e educação faz-se necessário a criação de novas metodologias para que o professor possa trabalhar de forma adequada. Ainda urge a necessidade de investir na formação do professor, conforme constado nesta pesquisa, a maioria dos professores reconhecem a necessidade de obter uma formação adequada para que este possam trabalhar as temáticas proposta de forma proveitosa. Conclui-se que a cultura é o elemento essencial no processo de ensino-aprendizagem e que a escola deve incorporar em seu contexto e, portanto, esta deve ser inserida nos currículos escolares, nos projetos e outras atividades pedagógicas, para que haja a socialização do discente e docente e que as demais culturas também possam ter seu espaço no ambiente escolar.

REFERÊNCIAS

ACADEMIA BRASILEIRA DE LITERATURA DE CORDEL. **História do Cordel**. Disponível em:<<http://www.ablc.com.br/o-cordel/história-do-cordel/>> Acesso 06 dez. 2017.

ALBUQUERQUE, Maria Elizabeth Baltar Carneiro de. **Literatura popular de cordel: dos ciclos temáticos à classificação bibliográfica**. 2011. 314 f. Tese (Doutorado em Letras) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2011. Disponível em:<<http://tede.biblioteca.ufpb.br:8080/handle/tede/6183>> Acesso 9 dez. 2017.

BELISARIO, D. S. S.; ALBUQUERQUE, M. E. B. C. **Impacto do projeto “cordel no espaço escolar” nas bibliotecas escolares de João Pessoa-PB**. Informação & Informação, v. 20, n. 1, p. 250-278, 2015. Disponível em: <<http://www.brapci.inf.br/index.php/res/download/45070>> Acesso 10 nov. 2018.

BRASIL, **Ministério da Educação**, Universidade Federal Do Rio Grande do Norte.

Resolução No 004/2013-CONSUNI, de 05 de abril de 2013. **Regulamenta o Sistema da Bibliotecas – SISBI**, da Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN. Natal: UFRN, 2013.

BOURDIEU, P. **Razões práticas: sobre a teoria da ação**. Campinas: Papius, 1996.

CANDAU, Vera Maria Ferrão - **Educação escola e Cultura(s): construindo caminhos**. Revista Brasileira de Educação, 2003.

O MUNDO SE DESPEDAÇA E AMADA: UMA ANÁLISE LITERÁRIA COMPARATIVA

THE WORLD BREAKS APART AND BELOVED: A COMPARATIVE LITERARY ANALYSIS



VIVIANI LILIAN PEREIRA DA COSTA

Graduação em Pedagogia pela Anhanguera (2010), Graduação em Letras – Língua Portuguesa e Espanhola pela UNICV (2023); Especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional (2017), Neuroeducação (2018), Alfabetização e Letramento (2018), Língua Portuguesa e Literatura (2018), Psicanálise Clínica (2024), Neuropsicanálise (2024); Professora de Ensino Infantil e Fundamental I na EMEI José Vicente da Cunha.

RESUMO

Chinua Achebe e Toni Morrison apresentam narrativas sobre experiências que impactaram estruturas socioculturais. Desta forma, este estudo busca identificar os pontos de convergência e divergência entre as duas obras, analisando como cada autor utiliza a narrativa para preservar a memória histórica. Este estudo é uma revisão bibliográfica. Achebe foca em um olhar introspectivo sobre a desintegração de uma sociedade pré-colonial, enquanto, Morrison reconstrói memórias traumáticas da escravidão, denotando a força e resiliência dos indivíduos. Há de se considerar que as narrativas apresentam aspectos de convergência acerca de diálogos sobre justiça, empatia e nuances psicológicas inerentes ao processo de escravidão.

Palavras-chave: Chinua Achebe; Toni Morrison; Literatura Estrangeira; Perspectivas de Dominação.

ABSTRACT

Chinua Achebe and Toni Morrison present narratives about experiences that have had an impact on socio-cultural structures. In this way, this study seeks to identify the points of convergence and divergence between the two works, analyzing how each author uses narrative to preserve historical memory. This study is a bibliographical review. Achebe focuses on an introspective look at the disintegration of a pre-colonial society, while Morrison reconstructs traumatic memories of slavery, denoting the strength and resilience of individuals. It should be considered that the narratives present

aspects of convergence regarding dialogues on justice, empathy and the psychological nuances inherent in the process of slavery.

Keywords: Chinua Achebe; Toni Morrison; Foreign Literature; Perspectives on Domination.

INTRODUÇÃO

Chinua Achebe e Toni Morrison apresentam narrativas sobre experiências que impactaram estruturas socioculturais. Achebe em sua obra, “O mundo se despedaça” apresenta uma reflexão sobre chegada e ações de colonizadores europeus à Nigéria. Desta forma, o autor apresenta a potencialidade de desintegração do povo igbo sob interferência estrangeira. Não obstante, Morrison apresentou os legados da escravidão norte-americana. A autora utiliza o lirismo e o simbolismo para elucidar os efeitos, principalmente, psicológicos, acerca do racismo, escravidão e identidade negra. Sendo assim, este estudo busca identificar os pontos de convergência e divergência entre as duas obras, analisando como cada autor utiliza a narrativa para preservar a memória histórica. Este estudo é uma revisão bibliográfica.

DESENVOLVIMENTO

“O MUNDO SE DESPEDAÇA” DE CHINUA ACHEBE

Publicado em 1958, o volume de menos de 150 páginas de Chinua Achebe, “O mundo se despedaça” foi um dos primeiros romances a oferecer uma forma de expressão para escritores da Nigéria, e foi também instrumento de formação de um cano literário surpreendente. Essa história em múltiplas camadas sobre uma tribo fictícia e seu contato catastrófico com os colonizadores britânicos no final do século XIX tornou-se, desde então, o romance africano mais lido no mundo, vendendo mais de 12 milhões de cópias em mais de 50 idiomas. A história contada em o mundo se despedaça e soa para todas as culturas tradicionais de um mundo que foram destruídas por alguma invasão. O título do romance é tirado do poema “a segunda vinda”, de W. B. Yeats, escrito ao final da primeira guerra mundial. As imagens apocalípticas de Yeats para o mundo acometido pela anarquia e a chegada de um messias ambíguo, uma besta disforme e desajeitada, são um prenúncio da primeira vinda dos colonizadores brancos cristãos que invadem e destroem culturas tribais (YEATS, 1933).

No início de um mundo se despedaça, aprendemos que entre os igbo, a arte de conversação é muito respeitada, e provérbios são o azeite com o qual as palavras são comidas, talvez surpreenda que alguns aldeões da Umuofia sejam conquistados pelos hinos e pelas histórias bíblicas dos colonizadores. Achebe conquista o público de forma parecida, conduzindo os leitores para um romance clássico estruturado em três partes, com um enredo atraente e um herói trágico, mas que incorpora os mitos e a tradição oral da cultura nigeriana. Quando Achebe publicou sua obra principal, a Nigéria estava em um processo de mudanças políticas que levaria a independência em 1960. Ele escreveu o romance parcialmente em resposta à representação da África nos livros que estudou na faculdade. Em 2000, descreveu como o romance do escritor anglo-irlandês Joyce Cary Mister Johnson (1939), ambientado na Nigéria. Foi um belo exemplo de escrita sobre a África, embora os nigerianos vissem um fundo de desgosto e zombaria ponto também afirmou que a lúgubre descrição dos nativos em coração das Trevas, de Joseph Conrad, representava o racismo endêmico na literatura sobre a África mostrada pelos escritores europeus (PEACH, 2008).

A resposta de Achebe foi escrever uma história com camadas e imersivas sobre a queda de uma sociedade tradicional vírgula uma comunidade rica e próxima ao povo igbo. No lugar do bando em distinguível de selvagens negros de Conrad. Achebe povoa seu vilarejo de Umuofia com personagens vibrantes que saltam das páginas. Situado no sul da Nigéria pré-colonial nos anos 1890, o “Mundo se despedaça” retrata uma sociedade civilizada com ricas tradições de cultura, comércio, religião e justiça (ODUM, 1998).

As cortesias e os costumes sociais; como quebrar e compartilhar nós-de-cola, a negociação dos termos do casamento e a importância da castidade da obediência feminina nessa sociedade patriarcal não pareceriam deslocadas em um romance de Jane Austen em Umuofia, a vida gira em torno das estações em que os aldeões plantam, cultivam e colem inhame, observam a semana de paz e celebram com o vinho de palma, lutas, contação de histórias e música. O protagonista, Okonkwo, é um famoso lutador e guerreiro, marido temperamental de três esposas e proprietário orgulhoso de um grande complexo. Sem herdar nada de seu pai preguiçoso, covarde e endividado, com qual luta para se parecer o mínimo possível, Okonkwo trabalha nos campos como arrendatário para enriquecer, construindo os armazéns para inhame e baús com búzios que significam propriedade. Sua segunda esposa, Ekwefi, é uma bela tribal que deixa o primeiro marido por causa de sua paixão por Okonkwo; sua única filha, Ezinma, é uma menina corajosa e moleca, com um entendimento tão profundo de seu pai e das sutilezas da vida tribal que Okonkwo conclui algumas vezes que ela deveria ter nascido menino (ACHEBE, 2009).

Na cultura igbo, os desejos dos deuses são transmitidos para os egwugwu, anciãos mascarados que representam os espíritos ancestrais do clã, e inclui atos brutais de sacrifício: a fenda em sua cultura que permite o ingresso e o colapso. Essa pode ser “a terra dos vivos... embora não

longe do domínio dos ancestrais”, mas há poucos que aderem tão cervicamente ao desejo assassino dos deuses como Okonkwo (SELASI, 2013).

Sua ideologia guerreira começa a afastá-lo dos demais que passam a fazer perguntas antes mesmo da chegada do homem branco. Obierika, amigo de Okonkwo, questiona a prática de abandonar os gêmeos no nascimento, “mas, mesmo pensando por um longo tempo, não chegou a uma resposta.”

O primeiro homem branco que chega ao vilarejo vizinho de Mbanta traz uma resposta. E diz a tribo que eles adoram “deuses enganosos que mandam matar seus companheiros e destruir crianças inocentes. Só há um único Deus verdadeiro”. Enquanto o intérprete convertido do missionário tenta falar a multidão sobre Jesus Cristo, filho de Deus, Okonkwo pergunta se Deus também tem esposa. O missionário continua com o relato incompreensível da Santa Trindade, que parece ser um pouco diferente dos muitos deuses das tribos igbo, e igualmente depende da Fé cega. Achebe expõe a brutalidade da colonização, incluindo massacres e aprisionamentos, mas também descreve o trabalho do Sr Brown, um missionário amável que escuta além de pregar, conquistando gerações e mentes ao misturar a religião com educação, presentes e medicina. O filho mais velho de Okonkwo, Nwoye, está entre aqueles da tribo que são seduzidos pela poesia da nova religião e tocados pelas músicas alegres e joviais do evangelismo. Para Nwoye, os hinos cristãos não apenas têm o poder de tocar as cordas silenciosas empoeiradas do coração de um homem igbo, mas parecem responder a uma vaga e persistente pergunta que assombrava sua jovem alma (ACHEBE, 2009).

Há de se considerar que, porque, Achebe, escolheu escrever em inglês e não em seu nativo hígido, o autor respondeu que seria tolice não usar o idioma que passou a vida adquirindo e poderia ser usado como contra-argumento a colonização. O autor afirmou que o igbo escrito, idealizada pelos missionários na virada do século, era uma mistura de dialetos e perdeu todo ritmo e a musicalidade da língua falada. O argumento, portanto, é ilustrado em seu romance, quando intérprete igbo do homem branco é zombado pelos aldeões locais por seu dialeto diferente, notiramente, exemplificado como, “eu mesmo” é traduzido “como minhas nádegas” (SELASI, 2013).

Dois romances de Achebe sucederam ao “Mundo se despedaça”, turbulento meio século do país sob comando britânico. A paz dura pouco, situado logo antes de a Nigéria conquistar sua independência, conta a história do neto de Okonkwo, Obi, que volta da universidade no exterior e luta por ideais em uma sociedade construída sobre o suborno e a corrupção. Achebe volta no tempo em “A flecha de Deus”, continuando a história da destruição da cultura nos anos coloniais. Descrito como o pai da literatura africana moderna, Achebe abriu o caminho para a escrita africana em inglês. Em um artigo na revista de New Gong Magazine sobre o “Mundo se despedaça”, o colunista Henry Chukwuekema Onyema sugere que sua extraordinária conquista foi nos contar sobre nós mesmos pelos nossos próprios olhos. Onyema descreve os anos 1960 na Nigéria como o fermento literário, uma vez que os Escritores buscavam definir a nova nação independente e entender suas

contradições. Entre eles, estava dramaturgo e romancista Wole Soyinka, premiado com o nome da literatura em 1986 (GATES, 1995).

Nesta lógica, gerações posteriores de escritores nigerianos continuaram abordando as consequências do colonialismo, da guerra civil e do conflito cultural. Em 1991, Ben Okri foi premiado com Booker Prize por “Estrada esfomeada”, no qual uma criança-espírito enfrenta a morte para fazer parte da vida de pessoas reais. Escritoras como Chimamanda Ngozi Adichie também encontraram sua voz dedicando-se a turbulenta história política da Nigéria explorando o lugar da mulher em uma cultura dominada pela figura masculina (ODUM, 1998).

No romance de estreia de Adichie, *Hibisco Roxo* (2003), o narrador é uma garota de 15 anos que luta para escapar da repressão de uma criação católica patriarcal. Outros escritores exploraram uma vasta gama de questões modernas como homossexualidade prostituição e degradação ambiental perspectiva de um nigeriano (ODUM, 1998).

A AMADA DE TONI MORRISON

No final do século XX, a literatura afro-norte americana crescera das narrativas escravocratas de 150 anos antes para um grande cânone da literatura norte-americana. De obras educativas como “Up from slavery” (1901) passando pela vibrante literatura do renascimento do Harlem nos anos 1920, chegou ao seu auge com o romance filosófico “Homem Invisível” (1952). Ao final dos anos 1950 e início dos 1960 jovens escritores negros foram impulsionados pelos movimentos pelos Direitos Civis e Black Power (PEACH, 2008).

O romance “Amada” de Tony Morrison surgiu durante um novo florescimento da literatura negra que começou nos anos 1970, quando autores como Alex Haley, Maya Angelou e Alice Walker buscaram novas formas de explorar raça identidade e os legados da escravidão. Essa afirmação do poder da literatura afronorte-americana continua até hoje como autores norte-americanos hifenizados como o dominicano norte-americano Junot Díaz e a haitiana norte-americana Edwige Danticat (KAPLAN, 1993).

Sendo assim, em seus primeiros romances “O olho mais azul”, “Sula” e “A canção de Solomon”, Morrison descreveu a experiência afronorte-americana de sua própria vida oferecendo uma voz original sobre temas como moral e renascimento espiritual, padrões brancos de beleza e irmandade. Seu romance vencedor do Pulitzer, “Amada” é considerado uma das obras mais influentes da literatura afronorte-americana. Dedicado aos 60 milhões e mais que se estima terem morrido em navios negreiros e cativeiros. Ele recupera a ascendência da memória e da história da identidade negra resolvendo simbolicamente questões que continuam deixadas de lado na atualidade. Inspirado

pelo caso real de Margaret Garner, escrava fugitiva que matou o seu bebê após ser recapturada por oficiais em Cincinnati, Ohio, *Amada* é uma obra de história social com forte objetivo político, porém, enfraquece as expectativas do seu gênero com o uso de fantasia expressionista e estilo retórico (GATES, 1995).

Morrison também afirma suas raízes e seu orgulho do folclore africano ao incorporar o foco cultural origens e mitologia dos norte-americanos negros em seu romance. Ela emprega ritmos e padrões do discurso afro-norte-americano, não como uma simples colagem do discurso negro, mas sim em uma voz lírica e encantadora com o uso frequente de repetições poéticas no começo e no final dos monólogos interiores: “Amada é minha irmã”, “Ela é minha, Amada. É minha”, “Eu sou Amada e ela é minha “. A autora cria um estilo feminino de narrativa construído em torno da maternidade da irmandade do renascimento afro-cristão de rituais tribais e de fantasmas. Ela convida o leitor a participar da recontagem da história construída com uma fácil intimidade com o sobrenatural (PEACH, 2008).

O livro começa em 1873 em Cincinnati, Ohio. A escravidão foi abolida, mas, o racismo permanece. Sethe, uma escrava e sua filha de 18 anos, Denver, vivem em uma casa assombrada por um rancoroso espírito bebê chamado 124, por causa do número de sua casa na Bluestone Road. Os dois filhos de Sethe fugiram anos antes, e sua sogra, Baby Suggs, está morta. A chegada de Paul D., que vivia como escravo com Sethe no Doce Lar, em Kentucky, inicia um processo que destrava o passado (MORRISON, 2019).

A viagem no tempo de Morrison alterna entre o presente de Sethe e acontecimentos de vinte anos antes, quando escravos fugindo para o norte estavam sujeitos às leis do escravo fugido, que permitiam aos proprietários cruzarem os estados livres para reivindicar sua propriedade. Detalhe por detalhe surge uma história. Sethe e seu marido Halle, planejavam uma fuga pela liberdade. Incapazes de suportar o tratamento a que eram submetidos nas mãos do novo senhor do Doce Lar conhecido como professor. Grávida, Sethe, enviou os seus dois garotos e sua filha bebê antes dela. Quando Halle não consegue chegar ao lugar combinado, Sethe viaja sozinha dando à luz a sua nova filha no caminho com ajuda de uma garota branca chamada Amy Denver. Depois de chegar em segurança a Cincinnati, ela encontra felicidade temporária com sua sogra Baby Suggs. Uma escrava liberta. Mas, um acontecimento terrível cujos detalhes são revelados mais tarde no romance é causado pela chegada do professor com um mandato para levar Sethe e seus filhos de volta a fazenda (MORRISON, 2019).

Vale a pena destacar que, o bem e o mal não são opostos binários nessa história. Em seu âmago está um terrível ato cometido por amor profundo. A sociedade supostamente livre que os brancos comiserados oferecem aos escravos libertos é construída sobre racismo e segregação incontestados. Absurda noção de proprietários de escravos bons e maus é abordada por Paul D. Enquanto ele analisa a vida no Doce Lar sob comando do bondoso senhor Garner em outras fazendas

escravos homens eram castrados para serem mais submissos, mas os homens de Garner são homens. Após a morte de Garner o regime muito mais rigoroso instituído pelo professor permitiu que eles conhecessem a real condição de sua escravidão pela primeira vez, e Paul D. percebe que só havia sido o homem na fazenda em virtude da proteção de Garner. “um passo para fora daquele solo e eram transgressores entre a raça humana” (PEACH, 2008; MORRISON, 2019).

Auto repressão causada por anos de repressão sociopolítica é um tema crucial no romance. Lembranças guardadas são as feridas emocionais que tornam a autodeterminação tão difícil, e que são desenterradas como uma necessidade emocional. Morrison sugere que os norte-americanos negros só podem começar a viver o presente ao confrontar o passado. Os fragmentos de eventos antigos na vida de Sethe e Paul D. São trazidas lentamente a superfície ao longo do romance, lutando em um terrível relato das condições escravocratas no Sul histórias espantosas demais para serem contadas em uma narrativa consecutiva (GATES, 1995).

“Rememória” é a palavra inventada que Sethe usa para esse tipo de lembrança que leva escravos de volta ao passado para aqueles lugares apavorantes que estão sempre à sua espera. As memórias de Sethe incluem a época em que o professor instruiu seu sobrinho a listar suas características humanas e animalísticas e a ocasião em que os filhos dele beberam o leite de seu peito. Paul D. mantém suas lembranças em uma “empoeirada lata de fumo enterrado em seu peito onde antes havia um coração vermelho” (MORRISON, 2019).

Baby Suggs relembra o nascimento de sete crianças de diferentes pais e a perda de todas elas. Personificação do passado doloroso é Amada, uma jovem de sapatos impecáveis e vestido de seda que se infiltra na casa depois que Paul D. afasta o espírito do bebê. Essa mulher de pele macia que busca atenção é violentamente egoísta e possui um conhecimento inexplicável do passado de Sethe. Esta demora a perceber o que fica óbvio para Denver. Amada é uma *revenant* (pessoa que morreu, mas retornou à vida). O bebê morto de Sethe foi transformado em uma mulher carente de amor que ele foi negado. Ela é a personificação da culpa de Sethe, muito destruidora quanto fortalecedora, desenterrando histórias que foram difíceis demais de articular (KAPLAN, 1993).

Sua própria história em voz de criança relembra o porão amontoado dos navios Negreiros e corpos lançados ao mar. Amada parece personificar o sofrimento de mais de 60 milhões, porém, nada é certo. O verdadeiro elemento para ser “amada” é o senso de individualidade. Conquistar a autoestima tema central na obra de Morrison é algo obrigatório quando não há nada mais para ter como um ex-escravo. Destituídos de uma vida familiar normal, cruzados, trocados e com seus filhos vendidos os escravos são definidos por sua escravidão. Começando com esses primeiros passos em busca da liberdade, os acontecimentos do livro antecedem a longa estrada adiante. Nos anos 1950 o protagonista de “O Homem Invisível” de Ellison ainda buscava a si próprio e podemos ouvir as primeiras notas de retórica dos Direitos Civis de Martin Luther King no sermão de Babby Suggs na floresta:” neste lugar aqui, nós carne, carne que chora, ri, carne que dança de pés descalços na

grama. Ame-o". O orgulho e sua raça, sexo e individualidade é a cura, pois, como Paul D. diz a Sethe, "você é sua melhor coisa" (GATES, 1995; MORRISON, 2019).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No comparativo entre 'O Mundo Se Despedaça' e 'Amada', nota-se que ambos transcenderam diversas questões ora locais, que trouxeram à tona questões universais, ligadas à aspectos de resistência cultural, identidade e legado histórico. Achebe foca em um olhar introspectivo sobre a desintegração de uma sociedade pré-colonial, enquanto, Morrison reconstrói memórias traumáticas da escravidão, denotando a força e resiliência dos indivíduos. Há de se considerar que as narrativas apresentam aspectos de convergência acerca de diálogos sobre justiça, empatia e nuances psicológicas inerentes ao processo de escravidão.

REFERÊNCIAS

ACHEBE, C. **O Mundo Se Despedaça**. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

GATES JR., H. L. **The African Novel as Anticolonial Discourse**. In: *The Post-Colonial Studies Reader*. Routledge, 1995, p. 192-197.

KAPLAN, C. **Toni Morrison's Beloved and the Power of Rememory**. *Modern Fiction Studies*, v. 39, n. 3-4, 1993, p. 415-430.

MORRISON, T. **Amada**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

ODUM, P. U. **Tradition and Transition: Cultural Clash in Achebe's Things Fall Apart**. *Research in African Literatures*, v. 9, n. 3, 1998, p. 45-62.

PEACH, L. **The Contemporary American Novel in Context**. Bloomsbury, 2008, p. 98-113.

SELASI, T. **The African Literary Renaissance: Achebe's Legacy**. The New Yorker, 2013.

YEATS, W. B. **The Second Coming**. In: _____. Collected Poems. Londres: Macmillan, 1933.

REVISTA **TERRITÓRIOS**

Profa. Dra. Adriana Alves Farias
Editora Chefe

Editora Educar Rede
Lauzane Paulista SP
Rua João Burjakian, 203
02442-150 São Paulo/SP

POLO LAUZANE
Fone: (011) 2231-3648
Whatsapp: (011) 99521-3445