



MÚLTIPLOS OLHARES:

EDUCAÇÃO,
INCLUSÃO E
TRANSFORMAÇÕES
SOCIAIS

GERVIZ FERNANDES DE LIMA DAMASCENO
CLEUDIANA LIMA DA CUNHA
FRANCISCO HÉLIO DAMASCENO FERREIRA
(ORGANIZADORES)



EDITORA
SCHREIBEN

GERVIZ FERNANDES DE LIMA DAMASCENO
CLEUDIANA LIMA DA CUNHA
FRANCISCO HÉLIO DAMASCENO FERREIRA
(ORGANIZADORES)

MÚLTIPLOS OLHARES:



EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E
TRANSFORMAÇÕES SOCIAIS


EDITORA
SCHREIBEN

2025

© Dos Organizadores - 2025
Editoração e capa: Schreiben
Imagem da capa: Freepik
Revisão: os autores
Livro publicado em: 14/04/2025
Termo de publicação: TP0322025

Conselho Editorial (Editora Schreiben):

Dr. Adelar Heinsfeld (UPF)
Dr. Airton Spies (EPAGRI)
Dra. Ana Carolina Martins da Silva (UERGS)
Dr. Cleber Duarte Coelho (UFSC)
Dr. Daniel Marcelo Loponte (CONICET – Argentina)
Dr. Deivid Alex dos Santos (UEL)
Dr. Douglas Orestes Franzen (UCEFF)
Dr. Eduardo Ramón Palermo López (MPR - Uruguai)
Dr. Fábio Antônio Gabriel (SEED/PR)
Dra. Geuciane Felipe Guerim Fernandes (UENP)
Dra. Ivânia Campigotto Aquino (UPF)
Dr. João Carlos Tedesco (UPF)
Dr. Joel Cardoso da Silva (UFPA)
Dr. José Antonio Ribeiro de Moura (FEEVALE)
Dr. Klebson Souza Santos (UEFS)
Dr. Leandro Hahn (UNIARP)
Dr. Leandro Mayer (SED-SC)
Dra. Marcela Mary José da Silva (UFRB)
Dra. Marciane Kessler (URI)
Dr. Marcos Pereira dos Santos (FAQ)
Dra. Natércia de Andrade Lopes Neta (UNEAL)
Dr. Odair Neitzel (UFFS)
Dr. Wanilton Dudek (UNESPAR)

Esta obra é uma produção independente. A exatidão das informações, opiniões e conceitos emitidos, bem como da procedência das tabelas, quadros, mapas e fotografias é de exclusiva responsabilidade do(s) autor(es).

Editora Schreiben
Linha Cordilheira - SC-163
89896-000 Itapiranga/SC
Tel: (49) 3678 7254
editoraschreiben@gmail.com
www.editoraschreiben.com

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

M961 Múltiplos olhares : educação, inclusão e transformações sociais / organizadores: Gerviz Fernandes de Lima Damasceno, Cleudiana Lima da Cunha, Francisco Hélio Damasceno Ferreira. –Itapiranga : Schreiben, 2025.
194 p. : il. ; e-book
Inclui bibliografia e índice remissivo

E-book no formato PDF.
EISBN: 978-65-5440-413-6
DOI: 10.29327/5527656

1. Educação. 2. Inclusão social. 3. Transformação social. I. Damasceno, Gerviz Fernandes de Lima. II. Cunha, Cleudiana Lima da. III. Ferreira, Francisco Hélio Damasceno. IV. Título.

CDD 370

APRESENTAÇÃO

É com grande entusiasmo que apresentamos o e-book “Múltiplos Olhares: Educação, Inclusão e Transformações Sociais”, uma obra que se propõe a ser um espaço de publicação científica dedicado a explorar as diversas facetas da educação em suas intersecções com as mais variadas áreas do conhecimento. Em um mundo em constante transformação, onde as dinâmicas sociais, culturais e tecnológicas se entrelaçam, a educação se revela como um elemento crucial para a promoção de mudanças significativas e inclusivas.

Esta obra, de natureza transdisciplinar, busca fomentar reflexões que contribuam para o fortalecimento da educação em seu processo histórico. Através de uma abordagem ampla, convidamos pesquisadores, educadores e profissionais de diferentes campos a submeterem textos que abordem uma variedade de temas que são essenciais para a construção de uma educação mais justa e equitativa.

Entre os tópicos que podem ser explorados, destacamos a educação e diversidade cultural, que nos leva a refletir sobre como diferentes contextos culturais influenciam práticas educativas e a formação de identidades. A educação inclusiva é outro tema central, essencial para garantir que todos os alunos, independentemente de suas condições, possam acessar e se beneficiar do processo educativo. A relação entre gênero e educação, a importância da educação ambiental e o papel das tecnologias na educação são questões contemporâneas que exigem uma análise cuidadosa e crítica.

Além disso, a obra aborda temas como educação e desigualdade social, saúde mental no contexto escolar, formação de professores, e a intersecção entre educação e cidadania. A formação inicial e continuada de docentes é um aspecto vital para a qualidade da educação, assim como a integração entre ensino, pesquisa e extensão, que potencializa o aprendizado e a aplicação do conhecimento. A educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio também são abordados, reconhecendo a importância de cada etapa na formação do indivíduo e na construção de uma sociedade mais inclusiva e transformadora.

Convidamos todos a contribuir com suas vozes e experiências, enriquecendo este espaço de diálogo e troca. Que “Múltiplos Olhares” seja não

apenas um repositório de conhecimento, mas um catalisador de transformações sociais por meio da educação. Juntos, podemos construir caminhos que levem a uma sociedade mais justa, igualitária e inclusiva.

Prof. Esp. Francisco Hélio Damasceno Ferreira
Tianguá - CE, março de 2025.

SUMÁRIO

PREFÁCIO.....	9
<i>Gerviz Fernandes de Lima Damasceno</i>	
A VALORIZAÇÃO DOCENTE A PARTIR DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS: APONTAMENTOS INICIAIS.....	11
<i>Livia Araújo Beviláqua</i> <i>Jaqueline Gomes de Negreiros</i>	
PARA UMA EDUCAÇÃO DECOLONIAL: A IRMANDADE DOS PRETOS DA IGREJA DE NOSSA SENHORA DOS REMÉDIOS DE SOUSA-PB NA PERSPECTIVA DA RECONSTRUÇÃO HISTÓRICA NUM VIÉS ANTIRRACISTA.....	22
<i>Davi Cavalcante</i> <i>Joaklebio Alves da Silva</i>	
HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO NA LINHA DO TEMPO: UMA ANÁLISE DE MEMÓRIAS EDUCACIONAIS DE ESTUDANTES DE UM CURSO DE PEDAGOGIA NO ALTO SERTÃO PARAIBANO.....	37
<i>Yasmim Gomes de Albuquerque</i> <i>Joaklebio Alves da Silva</i>	
EDUCAÇÃO AMBIENTAL COM AS IDEIAS DE NEGO BISPO E OS ENSINAMENTOS DE PADRE CÍCERO: UMA ANÁLISE DA CONEXÃO ENTRE RELIGIOSIDADE POPULAR E A PRESERVAÇÃO AMBIENTAL NO NORDESTE DO BRASIL.....	49
<i>Kércia Demyles Justino da Silva</i> <i>Francisco José Pinheiro Xavier</i>	
ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO COMO FERRAMENTAS DE INCLUSÃO SOCIAL: LER PARA TRANSFORMAR- INCLUSÃO SOCIAL POR MEIO DA ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO.....	59
<i>Genízia Fernandes de Lima</i> <i>Sheila de Souza Gomes</i>	

A FORMAÇÃO DO PROFESSOR NO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE): DESAFIOS, COMPETÊNCIAS E PRÁTICAS INOVADORAS.....	66
<i>Antônio Gonçalves de Macêdo Neto</i>	
<i>Samara Liz Silva Machado</i>	
<i>Lívia Guimarães da Silva</i>	
FORMAÇÃO PARA O USO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS NA SALA DE AULA DE LÍNGUAS: EXPERIÊNCIA DE INCLUSÃO DOCENTE COM O CANVA.....	84
<i>Jane Lemos Ravagnani</i>	
EDUCAÇÃO INCLUSIVA E O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: UM ESTUDO DE CASO.....	92
<i>Mariana Bueno Serra Soares</i>	
<i>Lívia Guimarães da Silva</i>	
<i>Samara Liz Silva Machado</i>	
“É COM O CORPO QUE SE APRENDE”: A IMPORTÂNCIA DA PSICOMOTRICIDADE RELACIONAL NOS PROCESSOS DE ENSINO E APRENDIZAGEM.....	100
<i>Kleverson Gonçalves Willima</i>	
A RELAÇÃO PREDATÓRIA DO SER HUMANO COM A NATUREZA NUMA PERSPECTIVA HISTÓRICA.....	112
<i>Alaides Vieira de Sousa Castro</i>	
O PEI COMO ESTRATÉGIA PARA A CONSTRUÇÃO DE UMA SOCIEDADE MAIS IGUALITÁRIA.....	123
<i>Leyland Carla Pinheiro Sá</i>	
<i>Maiara Bulhão de Souza</i>	
CONNECTIVIDADE E INCLUSÃO: PLATAFORMAS COLABORATIVAS PARA O ENSINO DE LIBRAS AOS ESTUDANTES SURDOS E OUVINTES.....	134
<i>Rosane Pagnussat</i>	
<i>Luana Teixeira Porto</i>	
INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL NA FORMAÇÃO CONTINUADA: O FUTURO DA CAPACITAÇÃO DOCENTE.....	147
<i>Genízia Fernandes de Lima</i>	
<i>Antonio Diomaique Vieira Lopes</i>	

O USO DO <i>PODCAST</i> COMO MEDIADOR DO ENSINO E DA INFORMAÇÃO NO CENTRO DE TECNOLOGIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA (UFSM).....	156
<i>Fatima Squizani</i>	
<i>Felipe Martins Muller</i>	
INCLUSÃO ESCOLAR NO AEE: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS, IDENTIFICAÇÃO, INTERVENÇÃO E DESAFIOS NO ATENDIMENTO ÀS CRIANÇAS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS.....	167
<i>Cleudiana Lima da Cunha</i>	
ORGANIZADORES.....	187
ÍNDICE REMISSIVO.....	189

PREFÁCIO

Em um mundo cada vez mais interconectado e plural, a educação emerge como um dos pilares fundamentais para a construção de sociedades justas e inclusivas. O livro “Múltiplos Olhares: Educação, Inclusão e Transformações Sociais” nos convida a explorar a complexidade e a riqueza das experiências educativas, destacando a importância de reconhecer e valorizar as diversas perspectivas que influenciam o processo de ensino-aprendizagem.

Nesta obra, somos apresentados a uma coletânea de reflexões e práticas que desafiam as concepções tradicionais de educação, propondo novos caminhos para a inclusão e a transformação social. Os autores, ao compartilharem suas experiências, trazem à tona questões cruciais sobre a diversidade, a equidade e a importância de um olhar atento às particularidades de cada indivíduo e comunidade. A partir de múltiplos contextos, somos convidados a repensar as práticas educativas e a imaginar um futuro onde todos têm a oportunidade de aprender e se desenvolver plenamente.

A inclusão não é apenas um objetivo, mas um processo contínuo e dinâmico, que requer comprometimento e coragem para enfrentar os desafios que surgem ao longo do caminho. Este livro nos instiga a refletir sobre nossas próprias vivências e a considerar como podemos contribuir para uma educação que realmente atenda às necessidades de todos, respeitando as diferenças e promovendo a justiça social.

Ao longo das páginas que se seguem, o leitor encontrará um rico mosaico de ideias, relatos e propostas que ilustram como a educação pode ser uma ferramenta poderosa de transformação. Que esta obra inspire educadores, gestores, estudantes e todos aqueles que acreditam no potencial transformador da educação, para que, juntos, possamos construir um mundo mais inclusivo e igualitário.

Convido todos a mergulhar nesta leitura, a abrir a mente e o coração aos múltiplos olhares que aqui se apresentam, e a se engajar na construção de uma educação que seja, de fato, para todos.

Prof. Me. Gerviz Fernandes de Lima Damasceno
Tianguá - CE, março de 2025.

A VALORIZAÇÃO DOCENTE A PARTIR DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS: APONTAMENTOS INICIAIS

Livia Araújo Beviláqua¹

Jaqueline Gomes de Negreiros²

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A profissão docente é uma das mais importantes e desafiadoras que existem. Os professores têm a responsabilidade de educar e guiar crianças e jovens, preparando-os para um futuro promissor. Eles desempenham um papel fundamental para a formação dos indivíduos e construção de uma sociedade mais justa. A valorização de todo e qualquer profissão é essencial para que se mantenha a produtividade e satisfação. Assim, destaca-se a importância da docência: uma área profissional admirada por muitos por ser a principal ferramenta de transformação de uma sociedade. No entanto, atualmente, a profissão docente enfrenta desafios em sua atuação, uma vez que é percebida pela sociedade com desvalorização e com desafios a serem superados.

Assim sendo, os desafios para valorização docente são diversos e atendem diversas áreas. Um dos principais desafios é a questão salarial, uma vez que muitos professores ainda recebem salários baixos e pouco atrativos, o que pode levar a uma desvalorização da profissão. Além disso, a falta de recursos e investimento adequados à educação podem afetar diretamente a qualidade do trabalho do docente, tornando seu trabalho ainda mais desafiador.

Ademais, há a questão da formação continuada, que muitas vezes é negligenciada pelas instituições de ensino, o que pode dificultar a atualização dos profissionais em relação às novas tecnologias e métodos pedagógicos. Por fim, há também necessidade de reconhecimento social da importância do trabalho realizado pelos docentes, a fim de que a sociedade passe a valorizar e respeitar esses profissionais.

Nesse contexto, objetivamos analisar os principais desafios para a valorização docente. Exercer essa profissão docente no Brasil se torna uma

1 Graduada em Pedagogia pela Faculdade Ieducare - FIED. Tianguá-CE.
E-mail: liviabevilaqua1018@gmail.com.

2 Mestre em Educação. Professor do curso de Pedagogia da Faculdade Ieducare – FIED. Tianguá-Ce. E-mail: jaqueline.gomes@fied.edu.br.

tarefa árdua, uma vez que demanda grande dedicação por parte do profissional. É visível que muitos buscam fazer seu trabalho com excelência, alcançando um dos maiores objetivos dos docentes que é ser um agente de transformação. É necessário reconhecer e respeitar o esforço dos professores em seu trabalho, proporcionando-lhes condições de trabalho mais dignas.

A pesquisa trata-se de uma revisão bibliográfica no qual esse método consiste em analisar materiais já existentes, tais como livros e artigos científicos. “Embora em quase todos os estudos seja exigido algum tipo de trabalho desta natureza, há pesquisas desenvolvidas exclusivamente a partir de fontes bibliográficas” (Gil, 2008, p. 50). De abordagem qualitativa, pois envolve a análise de produções utilizando dados e informações verbais e não verbais. Essa análise é realizada por meio da coleta sistemática de informações relacionadas ao objeto de pesquisa.

BREVE LEGISLAÇÃO QUE REGULAMENTA A VALORIZAÇÃO DOCENTE

A valorização do professor está presente no Brasil desde o processo de redemocratização com a promulgação da Constituição Federal de 1988, com o objetivo de melhorar a qualidade da educação. Compreende-se a importância da valorização docente como processo contínuo e em construção. Com isso, é necessário reconhecer que a formação do professor envolve múltiplos saberes, nos quais é preciso criar condições para que esse processo seja efetivado. Isso só será possível por meio de políticas públicas para a educação que garantem a formação inicial e continuada, melhor das condições de trabalho e salário dignos. A valorização docente percorreu períodos históricos, alterando-se de acordo com o contexto, além de estar em constante construção. “A valorização do professor implica um conjunto de ações que reconhecem seu trabalho, seu tempo de serviço, sua formação continuada e sua contribuição para a melhoria da qualidade do ensino” (Almeida, 2017, p. 63).

A partir da promulgação da Constituição Federal de 1988, os debates sobre a valorização docente são fortalecidos, resultando na elaboração de documentos legais, os quais impulsionaram e auxiliaram a construção da valorização docente. De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB nº 9.394, de 20 dezembro de 1996, um dos pontos primordiais do sistema educacional brasileiro é a valorização dos profissionais da educação, uma vez que o artigo 61 prevê a valorização dos profissionais da educação, o qual é destacado a importância da formação inicial e continuada, bem como uma remuneração condizente com a complexidade e dedicação do trabalho.

Em 1996, foi criado o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério - FUNDEF, que tinha como

objetivo garantir recursos financeiros para a educação do ensino fundamental e promover a valorização do magistério. Sendo 60% dos recursos do Fundo que seriam destinados ao pagamento dos profissionais do magistério e formação continuada e 40% para a aquisição de materiais e equipamentos para as escolas (Brasil, 1996).

Essa medida teve um papel muito significativo quanto à valorização docente e melhores condições de trabalho e remuneração para professores, consequentemente, tendo uma melhor qualidade de ensino em todo país.

Em 2001, foi estabelecido o Plano Nacional de Educação -PNE, por meio da Lei nº 10.172/2001 que determinou diretrizes, metas e estratégias para a política educacional, no período de 2001 a 2010, o qual teve como objetivo promover melhorias na educação brasileira “no qual reforça os aspectos estabelecidos na Constituição Federal de 1988 de LDB/96 quanto à valorização docente, no que concerne à formação profissional inicial e continuada, às condições de trabalho, ao salário e carreira” (BRASIL, 2001, p. 06).

A Resolução CNE/CP de 18 de fevereiro de 2002 estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica elaboradas com o intuito de orientar a formação dos profissionais da educação, destacando a importância do desenvolvimento de competências pessoais, sociais e profissionais dos professores. Para isso, visavam uma formação que considerasse as competências necessárias à prática docente, com enfoque na pesquisa para compreender o processo de construção do conhecimento aprimorar o ensino e a aprendizagem. Com relação às aprendizagens, as Diretrizes orientavam que deveriam ser permeadas pelo processo reflexivo, tendo a resolução de situações-problema como estratégias didáticas central.

Dessa maneira, as DCNs de 2002 deixaram claras as mudanças na formação de professores ao estabelecer a separação entre os cursos de Licenciatura e Bacharelado desde o início da graduação. Além disso, aumentaram a carga horária teórico-prática dos cursos e enfatizaram a prática como componente curricular - PCC, buscando articular a teoria e a prática desde o início da formação dos futuros docentes. Essas mudanças foram importantes para aprimorar a formação dos professores e melhorar a qualidade de educação básica do país.

Dessa forma, o Plano Nacional de Educação - PNE, instituído pela Lei nº 13.005/2014, com vigência de 2014 a 2024, também destaca a importância da valorização dos profissionais da educação. As Metas 15, 17 e 18 do Plano Nacional de Educação estabelecem diretrizes fundamentais para a valorização docente e formação dos profissionais da educação no Brasil. Nesse sentido, é essencial garantir uma formação específica de nível superior para todos os professores da

educação básica e elevar o magistério de forma a equiparar seu rendimento médio ao de outros profissionais com escolaridade equivalente. Além disso, a existência de planos de carreira é fundamental para a valorização e reconhecimento dos profissionais da educação, garantindo a melhoria da qualidade do ensino e aprendizagem no país. Enquanto o PNE de 2001-2010 focou na formação dos professores, o PNE de 2014-2024 estabeleceu uma meta específica de equiparação salarial entre os professores e outros profissionais com a mesma escolaridade, ambos os planos visaram a valorização da carreira docente.

Com a Resolução CNE/CP nº 2, de 1 de julho de 2015, define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Enfatiza a valorização docente como um dos princípios fundamentais para a promoção de uma educação de qualidade. De acordo, com as DCNs (Brasil, 2015), a valorização docente é considerada uma condição essencial para o desenvolvimento das competências e habilidades dos alunos, bem como para a melhoria dos processos de ensino e aprendizagem.

Já Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica - BNC-Formação (Brasil, 2019). Essa resolução trouxe avanços no sentido de valorização docente, reconhecimento da importância da agregar o valor acadêmico como um componente - chave da educação. Isso representa uma melhoria significativa em relação às antigas diretrizes. As DCNs (Brasil, 2019) destacam a importância da formação continuada, que deve ser vista como elemento crucial para a profissionalização dos educadores. A formação deve levar em conta os diversos saberes e experiências docentes, além de integrar-se ao cotidiano da instituição de ensino e ao projeto pedagógico.

Em comparação com as DCNs (Brasil, 2015), as DCNs (Brasil, 2019) apresentam avanços no reconhecimento da docência como princípio importante para a formação docente, a relevância da formação inicial e contínua de qualidade, o alinhamento da teoria e com a prática, elementos essenciais para fortalecer e promover uma formação e educação de qualidade.

O PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE

O processo de desenvolvimento profissional docente se refere a um conjunto de atividades e estratégias que visam o aprimoramento e aperfeiçoamento contínuo da prática pedagógica dos professores ao longo de sua carreira.

De acordo com Nóvoa (1992), a formação inicial é fundamental para a construção da identidade profissional do professor e para a aquisição das bases teóricas e práticas necessárias para uma atuação competente e de qualidade para a docência. A formação inicial deve ser intencionalmente planejada e estruturada para garantir uma preparação adequada e sólida aos futuros docentes.

Além disso, a formação inicial deve ser vista como um processo contínuo e dinâmico, capaz de acompanhar as mudanças e transformações do mundo contemporâneo, tanto no âmbito educacional como social. Nesse sentido, é preciso que a formação dos professores esteja em constante diálogo com as demandas da sociedade e as necessidades dos alunos, de forma a garantir uma atuação competente e de qualidade na docência.

Segundo Pimenta (2012), a formação inicial de professores é um processo que envolve múltiplas dimensões e que deve conceber tanto a teoria quanto a prática. Logo, “A formação inicial de professores é um processo complexo e multifacetado que deve contemplar diferentes dimensões” (Pimenta, 2012, p. 25). Dessa forma, é preciso que a formação inicial de professores seja estruturada de maneira a abranger todas as exigências necessárias para uma atuação competente para a docência.

Atualmente, as políticas de formação docente exigem um novo perfil de profissional, capaz de se adaptar às transformações da sociedade contemporânea e repensar sua prática educativa. Afinal, é na formação inicial, que os professores devem adquirir clareza necessária para compreender sua identidade profissional a partir de suas próprias conquistas, abandonando métodos tradicionais. Isso pode ocorrer por meio de práticas, por meio das quais a formação deve proporcionar o desenvolvimento da autonomia dos professores.

Segundo Freire (1996), a formação inicial dos professores não deve se restringir apenas ao domínio técnico do conteúdo programático e da metodologia de ensino. É fundamental, portanto, que o professor tenha uma compreensão mais ampla e profunda do papel da educação para a sociedade e da sua função política e social para a transformação da realidade. Para isso, o professor deve ser um ser humano que respeita os valores humanos, que se preocupa com a formação dos alunos como sujeitos ativos no processo de aprendizagem e que compreende o sentido histórico e social da educação. É de grande importância que os professores sejam incentivados a continuar seu desenvolvimento profissional ao longo da carreira, a fim de garantir a qualidade de educação.

A formação continuada de professores não pode ser limitada apenas a uma atualização técnica ou aperfeiçoamento de habilidades já existentes; ela deve ser entendida como um processo de desenvolvimento profissional contínuo, que busca promover mudanças para a prática docente e para o modo como os professores pensam a educação.

Para Nóvoa (1991), a formação continuada destaca a importância da reflexão crítica e do diálogo entre os profissionais como elementos fundamentais para a transformação educacional. Ele enfatiza a necessidade de os professores assumirem um papel ativo para a sua própria formação, contribuindo para a construção coletiva de novos saberes e práticas pedagógicas.

Nesse sentido, é importante que a formação continuada tenha oportunidades de reflexão crítica sobre a prática pedagógica. Além disso, a formação continuada deve estimular a pesquisa e o diálogo entre os professores, favorecendo a construção de conhecimentos coletivos e o fortalecimento da comunidade escolar.

Conforme Libâneo (2001, p. 248) “Os processos de formação continuada dos professores não se esgotam na capacitação, no treinamento ou na reciclagem, mas consistem em práticas sistemáticas de reflexão e pesquisa, orientadas para a transformação da prática educacional e construção de uma identidade profissional crítica”. Nesse sentido, coloca-se em evidência a necessidade de uma formação continuada que, seja capaz de promover uma mudança efetiva na prática docente e no desenvolvimento pessoal e profissional de professores.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A legislação brasileira diz que, como parte desse processo, a valorização docente foi construída pela Constituição Federal de 1988 e por todo um conjunto de políticas educacionais. A Constituição estabelece a valorização dos profissionais da educação como um princípio fundamental, reconhecendo sua importância para a garantia do direito à educação de qualidade.

Para Moutinho Gomes e Nunes (2019), como parte desse processo, a valorização docente foi incorporada pela Constituição Federal de 1988 e por todo um conjunto de políticas educacionais que a consubstanciam, tais como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira, promulgada em 1996; o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), implantado em 1996, o qual passou a compor o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), em 2007; as Diretrizes para os Planos de Carreira e Remuneração, em 1997; o Piso Salarial Nacional, em 2008; o Plano Nacional de Educação (2001-2011); e o Plano Nacional de Educação (2014-2024).

Segundo Gomes, Nunes e Pádua (2019), o artigo 206 da Constituição Federal de 1988 preconiza a valorização dos profissionais do ensino através de plano de carreira, piso salarial e ingresso na docência por meio de concurso. Diversas políticas e regulamentações foram elaboradas para consolidar essas determinações. No entanto, apesar dessas medidas, as condições reais de trabalho e a adequação dos espaços e recursos nas escolas ainda são desafios em muitas instituições de educação básica no Brasil.

De acordo com Guindani e Guindani (2020), pode-se afirmar que no Brasil, a meritocracia na educação se manifesta de várias maneiras, incluindo a concessão de prêmios que conferem distinção acompanhada, combinada ou não com a distinção material ou de posição ocupacional. Os prêmios alcançados pelo Ministério da Educação assumem essa função de criar o professor modelo, premiando-o com o objetivo de incentivar e promover esses exemplos de sucesso. Essa é a pretensão da institucionalização da meritocracia.

Considera-se a ideia de meritocracia na educação, como questionável e problemática. Acredita-se que atribuir o sucesso de um professor unicamente ao mérito individual ignora as diversas circunstâncias que ocorreram no processo educacional.

Desse modo, para Lima (2021), é possível notar que a mídia apresenta discursos arbitrários, ilegítimos e tacanhos, os quais têm como objetivo diminuir, escarnecer, menosprezar e invalidar o trabalho árduo, digno e heroico realizado pelos professores e professoras em todo o Brasil.

Nesse contexto, embora existam diretrizes e dispositivos legais no Brasil que buscam promover a valorização dos professores, ainda enfrentamos desafios experimentados para efetivar essa valorização na prática. As condições de trabalho, os recursos nas escolas e a tendência das políticas educacionais são questões que demandam atenção contínua. Além disso, a ideia de meritocracia na educação é questionável e problemática, pois ignora as diversas circunstâncias que afetam o processo educacional e pode minar a colaboração entre os pais. É necessário um comprometimento contínuo do poder público, das instituições educacionais e da sociedade em geral para promover uma mudança significativa na percepção e no reconhecimento do trabalho dos professores, garantindo uma educação de qualidade e igualitária para todos os alunos.

Para Moutinho Gomes e Nunes (2019), a valorização da profissão docente envolve diversos aspectos, como o regime de trabalho, piso salarial profissional, carreira docente, concurso público de provas e títulos, condições de trabalho e as condições subjetivas, como o reconhecimento social da profissão e a realização profissional. Nesse sentido, a formação inicial e continuada desempenha um papel fundamental para a qualificação e aprimoramento constante do professor.

Ainda de acordo com Gomes, Nunes e Pádua (2019), é de extrema importância o reconhecimento da identidade dos planos de carreira, os quais asseguram a admissão na profissão através de concurso público baseado em provas e títulos, estabelecem uma remuneração fundamentada no piso salarial profissional e encorajam o progresso profissional por meio de educação contínua e avaliação do desempenho do docente. A formação inicial e continuada desempenha um papel fundamental na qualificação e aprimoramento constante do professor. Através da formação, os educadores podem adquirir novos conhecimentos, desenvolver habilidades pedagógicas atualizadas e se manter atualizados com as demandas e avanços na área da educação. Portanto, acredita-se que investir na formação inicial e continuada dos professores é essencial para promover uma educação de qualidade, pois isso contribui diretamente para o aprimoramento profissional, e conseqüentemente, para o sucesso dos alunos em seu processo de aprendizagem.

Segundo Guindani e Guindani (2020), a distinção das premiações e gratificações é um dado importante para a construção do objeto de estudo relacionado à valorização docente. A abordagem dos autores destaca que a valorização docente tem sido abordada com ênfase na profissionalização, especialmente em temas próximos à formação inicial e continuada, bem como à carreira. Entretanto, os aspectos como formação inicial e continuada, carreira e reconhecimento profissional, são influenciados por abordagens e políticas que adotam a meritocracia como princípio central.

Segundo Lima (2021), reconhecer a formação inicial e continuada é um componente essencial para a profissionalização dos docentes. Essa formação proporciona aos professores as bases teóricas, práticas e pedagógicas necessárias para desempenhar suas funções de maneira eficaz. Além disso, a formação continuada possibilita que os professores se atualizem em relação às novas abordagens, metodologias e demandas educacionais, garantindo a melhoria constante de suas práticas e o aprimoramento de suas competências profissionais.

Portanto, investir na formação inicial e continuada dos docentes é investir na valorização da profissão, na qualidade do ensino e no desenvolvimento de uma educação de excelência. É uma maneira de reconhecer e fortalecer o papel essencial que os professores desempenham para a formação dos estudantes e para o progresso da sociedade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conclui-se sobre a importância de promover a valorização docente e de buscar maneiras de reconhecer e valorizar o trabalho desses profissionais, tanto em termos de remuneração adequada quanto de condições de trabalho favoráveis. É necessário superar a visão de desvalorização da profissão e investir em políticas e ações que promovam o reconhecimento social e a valorização dos professores como agentes fundamentais para a construção de uma sociedade educada e desenvolvida. Tendo em vista, que o Brasil avançou significativamente nas políticas de desenvolvimento e melhoria da valorização docente a partir das legislações vigentes e dos documentos normativos.

Entretanto, ao analisar a história, percebe-se que a profissão docente enfrenta desafios na valorização e reconhecimento de seu trabalho no país. Atualmente, ainda há controvérsias em relação à valorização docente, pois muitos profissionais enfrentam salários baixos, condições de trabalho precárias e falta de reconhecimento social. A valorização do professor vai além do aspecto financeiro, envolvendo, também, o reconhecimento de sua importância como agente de transformação na sociedade e o apoio institucional para o desenvolvimento de sua prática pedagógica.

Logo, pode-se notar que há um grande desafio, que consiste em construir uma prática pedagógica de qualidade, valorizando o papel do professor como protagonista do processo educacional. Os profissionais da educação devem ser conscientizados sobre a importância de se qualificarem constantemente, buscando atualização e formação continuada. Não existe um método pronto para a valorização docente, mas é necessário um esforço conjunto para reconhecer e valorizar o trabalho dos professores, proporcionando-lhes condições adequadas de trabalho e investindo na sua formação e desenvolvimento profissional.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, R. A. **Valorização docente: um desafio da educação brasileira.** Revista Tempos, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pp/a/M34nYfJTrzB4Sfv7NqVgTTp/?lang=pt>. Acesso em: 08 de mar. 2025.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, DF: Senado Federal 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso: 02 mar. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação 2001-2011. Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2011, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências.** Brasília, 2001. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2001/lei-10172-9-janeiro-2001-359024-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 19 fev. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação 2014-2024. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências.** – 2. ed. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2015. Disponível em: <https://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>. Acesso em: 19 fev. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº02 de 01 de julho de 2015.** Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília-DF: Conselho Nacional de Educação, 2015. Disponível em: [https://abmes.org.br/legislacoes/detalhe/1750/resolucao-cne-cp-n-2#:~:text=Define%20as%20Diretrizes%20Curriculares%20Nacionais%20para%20a%20Forma%C3%A7%C3%A3o%20Inicial%20de,B%C3%A1sica%20\(BNC%2DForma%C3%A7%C3%A3o\)](https://abmes.org.br/legislacoes/detalhe/1750/resolucao-cne-cp-n-2#:~:text=Define%20as%20Diretrizes%20Curriculares%20Nacionais%20para%20a%20Forma%C3%A7%C3%A3o%20Inicial%20de,B%C3%A1sica%20(BNC%2DForma%C3%A7%C3%A3o)). Acesso em: 19 fev. 2025.

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. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil-03/leis/19394.htm>. Acesso em: 07 mar 2025.

BRASIL. **Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007.** Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; altera a Lei nº 10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das Leis nos 9.424, de 24 de dezembro de 1996, 10.880, de 9 de junho de 2004, e 10.845, de 5 de março de 2004; e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 21 jun. 2007. Seção 1, p. 7. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/111494.htm. Acesso em: 08 mar. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução nº 2/2019, de 20 de dezembro de 2019.** Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica (BNC- Formação). Brasília: Conselho Pleno, 2019. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rc002-19/file>. Acesso em: 07 fev. 2025.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa.** 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GOMES, V. A. F. M.; NUNES, C. M. F.; PÁDUA, K. C.. Condições de trabalho e valorização docente: um diálogo com professoras do ensino fundamental I. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 100, n. 255, p. 277–296, maio 2019. Acesso em: 8 mar. 2025.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GUINDANI, Yáscara Michele Neves Koga; GUINDANI, Evandro Ricardo. Reflexões sobre política de formação e valorização do professor na contemporaneidade brasileira. **Rev. Exitus**, Santarém, v. 10, e020092, 2020. Disponível em http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2237-94602020000100264&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 08 mar. 2025. Epub 28-Mar-2022. <https://doi.org/10.24065/2237-9460.2020v10n1id1048>.

LIBÂNEO, J. C. **Adeus professor, adeus professora?** Novas exigências educacionais e profissão docente. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

LIMA, Francisco Renato. A carga mais pesada do mercado é a carga docente': sobre (des)valorização, (des/re) conhecimento e (des)respeito a figura do professor em tempos de crise. **Revista Educação e Emancipação**, v. 14, n. 1, p. 389–424, 29 Mar 2021 Disponível em: <https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/reducacaoemancipacao/article/view/16529>. Acesso em: 8 mar 2025.

MOUTINHO GOMES, V. A. F.; NUNES, C. M. F.; Pádua K. C. Aspectos da valorização docente em narrativas de professoras dos anos iniciais do ensino fundamental. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 15, n. 36, p. 433-451, 2019. DOI: 10.22481/praxisedu.v15i36.5899. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/5899>. Acesso em: 8 mar. 2025.

NÓVOA, A. **Formação de professores e profissão docente**. 2. ed. Portugal: Porto Editora, 1991.

NÓVOA, António. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

PIMENTA, Selma Garrido. **Formação de professores: identidade e saberes da docência**. São Paulo: Cortez, 2012.

PARA UMA EDUCAÇÃO DECOLONIAL: A IRMANDADE DOS PRETOS DA IGREJA DE NOSSA SENHORA DOS REMÉDIOS DE SOUSA-PB NA PERSPECTIVA DA RECONSTRUÇÃO HISTÓRICA NUM VIÉS ANTIRRACISTA

Davi Cavalcante¹

Joaklebio Alves da Silva²

INTRODUÇÃO

O presente texto trata de referenciar o município de Sousa, enquanto unidade municipal autônoma no âmbito do sertão do estado da Paraíba, realizando um aparelhamento em seu processo histórico de emancipação política e os contribuintes para a sua formação até a contemporaneidade, justificando-se na premissa da disseminação de informações da historicidade da referida cidade enquanto valorização das pessoas que a ergueram: as pessoas negras. A educação decolonial urge como um viés mais crítico e transformador, desfazendo-se dos modelos eurocêntricos e coloniais que estruturaram historicamente o pensamento e as práticas educacionais até os dias de hoje em nosso país, visando à promoção de uma educação antirracista, ou seja, uma educação que caminhe contra as práticas racistas que se estruturam em nossa sociedade. (Silva, 2022).

No Brasil, a necessidade de reconstruir narrativas históricas invisibilizadas pelo racismo estrutural se reforça, atualmente, em leis que debatem e reafirmam a necessidade da valorização da interculturalidade e do enaltecimento da mão de obra das pessoas negras que acabaram por construir o país que temos hoje, especialmente quando se trata do reconhecimento das contribuições das populações negras trazidas para o Brasil de maneira indesejada – e forçada – e acabaram por construir, dentro das comunidades locais (a nível nacional), formas de resistência e sobrevivência dos grupos. Nesse contexto, a Irmandade dos

1 Graduado em Pedagogia pela Universidade Federal de Campina Grande; Centro de Formação de Professores; Unidade Acadêmica de Educação (UFCG/CFP/UAE), Cajazeiras (PB), Brasil; eudavicavalcante@hotmail.com.

2 Professor Adjunto da Universidade Federal de Campina Grande; Centro de Formação de Professores; Unidade Acadêmica de Educação (UFCG/CFP/UAE), Cajazeiras (PB), Brasil; joaklebio.alves@professor.ufcg.edu.br.

Pretos da Igreja de Nossa Senhora dos Remédios, situada na cidade de Sousa-PB, representa um objeto de estudo fundamental para a análise das dinâmicas sociais da época, das manifestações culturais e políticas que moldaram as experiências da população negra nessa região.

Este capítulo se propõe a investigar, sob a ótica da reconstrução histórica e numa abordagem antirracista, os processos de apagamento e distorção da memória dessa irmandade, evidenciados tanto em materiais literários de autoras/ e locais quanto em registros históricos de perspectiva mais aprofundados.

A pesquisa se configura como documental que se valeu de uma leitura crítica dos documentos (livros) analisados sobre a construção da cidade de Sousa e seus principais processos até a sua efetiva emancipação. Esses textos, em sua maioria, apresentam uma visão historicista tradicional – e eurocentrista, muitas vezes contaminada por discursos racistas que deslegitimam a importância das contribuições das populações negras para o desenvolvimento sociocultural de Sousa-PB, tratando de um compartilhamento de informações que reafirmam e reforçam uma segregação dessas comunidades. Ao mesmo tempo, alguns desses livros oferecem pistas valiosas para uma releitura crítica e decolonial, possibilitando a desconstrução de paradigmas excludentes ou a necessária problematização em comparação ao que se tem de conteúdos informativos e das fontes historiográficas que reforçam um aparelhamento histórico que extingue a interculturalidade dessas civilizações antigas e que foram percursoras para o surgimento do referido município enquanto cidade independente.

O enfoque sobre a Irmandade dos Pretos do Rosário busca contribuir para uma compreensão mais ampla do papel das comunidades negras organizadas na resistência contra o racismo e na preservação de sua identidade cultural, reforçando-se a partir de autoras e autores que escreveram e reconheceram a importância dessa irmandade ao longo do tempo, enquanto processo histórico, utilizamos enquanto referencial, o livro *“Antes que ninguém conte”* da autora sousense, Julieta Pordeus Gadelha,. Concernentemente, destaca-se a relevância de reconfigurar os currículos escolares e o espaço da pesquisa acadêmica, integrando perspectivas que promovam a equidade e a justiça social, contribuindo para um conhecimento histórico permeado na interculturalidade.

Esse capítulo buscou alcançar os seguintes objetivos: identificar, classificar e caracterizar a Irmandade Negra de Nossa Senhora dos Remédios, como também discutir sua atuação no processo de sociabilização dos homens negros na Província da Parahyba. Para isso, o texto estrutura-se para explorar, inicialmente, o panorama histórico e cultural da cidade de Sousa-PB, seguido por uma análise crítica das narrativas documentais sobre a Irmandade dos Pretos e, por fim, propõe reflexões sobre os desafios e as possibilidades de uma educação ancorada em valores decoloniais e antirracistas.

DAS IRMANDADES NEGRAS: SUA COMPOSIÇÃO E FINALIDADES

Precisamos entender, a priori, como essas irmandades funcionavam. Para tanto, fazemos um mapeamento tratando de sistematizar esses conceitos: As Irmandades Negras na Província da Parahyba do século XIX³ efetivavam-se no que se refere ao processo de socialização das mulheres e dos homens pretos. Podemos considerar essas irmandades enquanto instituições religiosas que, para seu efetivo funcionamento, precisavam da autorização do Estado e da Igreja.

Os integrantes dessas irmandades deviam apresentar na Assembleia Legislativa Provincial um documento que era chamado de Ordem de Compromisso, onde descreviam o estatuto e as intenções de sua confraria. As Irmandades eram fundadas com a intenção primordial de divulgação e promoção do culto de um santo padroeiro e para isso realizavam anualmente a comemoração de sua festa, com procissões, missas e homenagens com velas e toques dos sinos. Essas irmandades, entretanto, trazem em suas instituições uma ambigüidade que lhes é indissociável, já que foram implementadas como forma de submeter os negros escravos ou libertos às práticas religiosas oficiais, além de procurar divulgar a idéia de conformação promulgada pela Igreja Católica (Alves, 2006, p. 7).

Em contrapartida ao seu projeto e objetivo inicial, as mulheres negras e os homens negros passavam a utilizar essas irmandades para ressignificar os laços sociais, ou seja, esses espaços acabavam por servir para um processo de construção da liberdade e da emancipação da cultura originária destes – eles acabavam por formular suas próprias crenças e manifestavam-nas através da arte, da dança, das vestimentas próprias. Dentro das irmandades se desenvolvia um viés de apoio coletivo a todos os que as integravam, apoio esse que se reforçava no auxílio e amparo as/aos sua/seus irmã/os em caso de patologias (em virtude da ausência de recursos médicos), de prisão, na hora da morte e na compra de cartas de alforria.

Entre as principais atividades das irmandades podemos destacar os procedimentos desenvolvidos a partir da morte de um dos irmãos. A irmandade se responsabilizava por todo o processo que envolvia a realização de uma “boa morte”. Em tal processo o irmão falecido deveria ter direito a velório, cortejo, sepultamento (preferencialmente dentro da igreja da irmandade) e orações. Após o levantamento dessas características entre os diversos documentos trabalhados, concluímos que as Irmandades eram um espaço de luta e resistência, onde o homem negro procurava reorganizar-se socialmente, reintegrando-se à sociedade, assumindo papéis que não eram, exclusivamente, o de ser escravo (Alves, 2006, p. 7).

3 A Província da Parahyba, durante o século XIX, destacou-se por sua economia predominantemente agrícola, baseada na produção de açúcar e algodão, inserida no contexto das dinâmicas econômicas do Nordeste brasileiro. Além disso, o período foi marcado por intensas disputas políticas entre as elites locais e pela permanência de práticas escravistas até a abolição da escravatura em 1888 (Lira, 1975, s/p).

É necessário entender que essas instituições acabam por possuir regras que deveriam ser cumpridas e que precisavam, também, da autorização do governo (à época) para funcionar e deter o efetivo controle de uma capela, altar ou igreja. Somente após o momento que obtivessem a referida autorização, é que estariam inseridas efetivamente na vida e no cotidiano dos municípios onde estivessem localizadas enquanto região de vivência. As confrarias⁴ acabavam por possuir duas finalidades principais: a primeira, que era a finalidade religiosa, que se resumia em celebrar os eventos/festejos, exercer o cumprimento das devoções (a um santo/divindade específica), realizar o enterro num viés cristão dos confederados etc. Já na finalidade social, essas confrarias consistiam-se em solucionar/sanar certos problemas no campo econômico, além de objetivar servir um sistema assistencial em caso de doenças graves e de pobreza extrema.

As irmandades de negros desempenhavam um papel crucial na interação entre brancas/os e negras/os, criando espaços de convivência em uma sociedade marcada pela segregação racial. Apesar de não alcançarem o mesmo prestígio das irmandades de brancas/os, essas organizações eram respeitadas em suas comunidades e, em alguns casos, superavam em relevância as irmandades brancas, especialmente quando estas irmandades (brancas) passaram a emergir na sociedade após a consolidação das irmandades negras. A intensa convivência e troca cultural entre os dois grupos geraram debates significativos sobre o conceito de sincretismo, embora essa não seja a única abordagem possível para compreender as complexas relações sociais e culturais estabelecidas dentro dessas instituições.

A investigação das irmandades negras demanda uma visão que reconheça a cultura como um processo vivo, marcado pela constante transformação e recriação. Essas instituições não apenas preservaram elementos das tradições afro-brasileiras, mas também se configuraram como espaços de inovação cultural, desafiando interpretações que as concebem de forma fixa e imutável. Durante muito tempo, prevaleceu a noção de que os negros, ao integrarem essas confrarias, ou aceitavam o catolicismo de maneira sincera ou o utilizavam estrategicamente como fachada para manter práticas culturais de origem africana. No entanto, ao adotar a perspectiva da circularidade cultural neste trabalho, essas irmandades são interpretadas como lugares de mediação cultural, onde tradições distintas se entrelaçavam, dando origem a expressões únicas que ajudaram a moldar a

4 As confrarias são associações religiosas nas quais se reuniam os leigos no catolicismo tradicional. Há dois tipos principais de confrarias: as irmandades e as ordens terceiras. Tanto irmandades como as ordens terceiras são de origem medieval. As irmandades constituem uma forma de sobrevivência na esfera religiosa das antigas corporações de artes e ofício. As ordens terceiras são associações que se vinculam às tradicionais ordens religiosas medievais, tais, como, a dos franciscanos, carmelitas etc (Hoornaert, 1992, p. 234).

identidade plural e diversa do Brasil. Nelas, a imposição do catolicismo pelos brancos coexistia com práticas coletivas que fortaleciam a resistência e a troca cultural, possibilitando a preservação e ressignificação das raízes negras em um contexto de interação e criação contínua.

De modo geral, as irmandades negras revelavam-se espaços profundamente complexos, onde interações sociais, trocas culturais e múltiplas representações coexistiam em meio à estrutura de uma sociedade escravista. Esses ambientes permitiam o encontro de dois grupos distintos, cada um buscando satisfazer interesses específicos. Para os brancos, apoiar uma confraria negra podia significar uma forma de conquistar prestígio social ou afirmar uma postura de benevolência. Para as/os negras/os, sobretudo as/os escravizadas/os, essas irmandades representavam uma oportunidade de afirmar presença e participação em um contexto de exclusão, além de criar redes de apoio e preservação cultural. Ao mesmo tempo, muitos encontravam nelas um sentido de espiritualidade, alimentado pela esperança de uma vida eterna que superasse as dificuldades do presente.

SOUSA-PB: A HISTÓRIA, AS MULHERES E OS HOMENS QUE A FIZERAM

O *locus* da pesquisa que é conteúdo deste capítulo se centraliza no município de Sousa, localizado no alto sertão do estado da Paraíba, com uma distância de 438 km da capital João Pessoa. Sousa é uma cidade que mistura um charme histórico (baseado nos primeiros inquilinos, os dinossauros) com um crescimento dinâmico voltado à urbanização. No tocante, ainda é conhecida, também, como a “Capital do Sertão”, Sousa é rica em pontos turísticos e culturais, urgindo a sua importância histórica e o seu papel crescente no cenário educacional brasileiro.

Entre os principais pontos turísticos do município, destaca-se o Museu do Sertão, que oferece um mapeio cronológico da vida no sertão nordestino, referenciando tanto a cultura local quanto os desafios enfrentados pelos habitantes da região à época. Outro destaque são as Pinturas Rupestres de Serra do Teixeira, um sítio arqueológico que remonta há muitos anos e oferece uma mágica visão das antigas civilizações que habitaram as adjacências durante o tempo – que se tem registro. A Catedral de Nossa Senhora dos Remédios, que possui uma arquitetura rica em detalhes e história religiosa que marca a fé local, também é um ponto de interesse para visitantes e moradores – lugar onde se referencia, a priori, o Milagre Eucarístico.

Dos gestores Bento Freire de Sousa até Fábio Tyrone Braga de Oliveira, o município já vivenciou lutas, momentos de emoção que se efetivam enquanto alegria e tristeza, dificuldades, historicidade, mitos, lendas, estoicismo, de

milagres religiosos, fazendo com que o legado da cidade se eternize na construção de sociedades importantes para com a história da Paraíba. Estamos falando de um município que lutou, tempos e tempos, para a sua efetiva emancipação política. De revoluções de liderança que acabaram por fazer nascer, em meio as manifestações e reivindicações as margens do Rio do Peixe, comunidades que prevalecem e se eternizam na história do nosso estado.

É preciso, ante a isso, reconhecer e se fundamentar num conhecimento histórico que não apague os antepassados de quem o compuseram. Hoje, mais do que antes, as/os pesquisadoras/es se interessam pelas vidas que coexistiram nos municípios que evoluem. Mas é preciso, no momento de pesquisar, conhecer o que fizeram as mulheres e os homens do passado. Descobrir o nascimento e a existência de irmandades que deram os primeiros passos de resistência para a sobrevivência não somente das/os filhas/os, como também, de sua cultura, crenças e raízes. Diante dos sacrifícios, é preciso nomear aquelas/es que estiveram a frente das lutas, desde os primeiros dias, que contribuíram, a sua maneira, para o pleno desenvolvimento da cidade e que, por um viés racista, são excluídas/os da história – ou não tem seu pleno reconhecimento considerado. Aquelas mulheres e homens que estiveram a frente da composição de nossa sociedade, que fizeram e viram o nascimento de uma cidade, que almejavam, ao levantar muros e paredes, a garantia de direitos melhores para os seus descendentes, que enfrentaram, até a morte, grandes dificuldades, entraves, barreiras, que não tinham o conhecimento arquitetônico que se tem hoje, os materiais mais fáceis para erguer e reerguer, que foram mal pagos (ou nem remunerados) quem são? Quem foram? Morreram com dignidade e apreço? Os livros contam suas histórias? Ascendem seus nomes?

Antes de Sousa se efetivar enquanto município de Bento Freire e trazer suas primeiras comunidades à tona, essas terras pertenceram aos indígenas. Pertenceu aos Icó Pequenos – Icózinhos⁵ – que eram povos habitantes da Capitania do Ceará. Estes, que por sua vez, dominavam vasta quantidade de terras. Nesse momento da história, mais precisamente em 1961, chega o Sargento-mor Antônio José da Cunha, realizando incontáveis batalhas contra essas populações originárias, cometendo genocídio desses povos e demarcando suas terras.

5 Os Icó foram um povo indígena brasileiro pertencente ao ramo tarairiú que habitou a região limítrofe entre Paraíba, Rio Grande do Norte e Ceará, num território compreendido entre os vales dos rios Jaguaribe e o do Peixe. Icó provém da junção dos termos tupis i (água) e có (fazenda, roça), o que produz o significado de poço da roça. A denominação dessa tribo tapuia mais tarde batizou uma cidade cearense homônima. O povo Icó se extinguiu ainda no início do século XIX. Deixaram como legado, além da contribuição genética através da mestiçagem com os conquistadores, diversos usos e costumes, assim como vários vocábulos sobretudo os relativos a povoações ou acidentes geográficos. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/2210/221070900009/movil/>.

Em 1708, Antônio José da Cunha litigou um lote dessas terras, afirmando:

Que havia habitado nos Sertões desta capitania Rio Grande Ceará, e que achando-se em todas as campanhas e guerras com Gentil bárbaro, gastando muito de sua fazenda, com risco de vida nas quais guerras perderam quatro escravos e muita quantia de gados que o dito gentil lhe matou, e vendo ele suplicante as muitas perdas que recebia nas terras próprias se deliberou a descobrir algumas em que pudesse acomodar seus gados, descobriu o riacho chamado Do Peixe habitado da nação chamada Icó-Pequeno, que desagua no Rio dos Piranhas, com qual Gentil ele suplicante fizeram paz adquirindo-os para isto com muitos resgates, as quais terras povoou ele suplicante há 17 anos com mais de 1500 cabeças de gado vaca e cavalo, sem contradição de pessoa alguma, por isto requeria três léguas de cumprido e uma de largo pelo dito riacho acima, meia légua para cada banda do dito riacho, começando a inteirar-se da Várzea Grande. (Cunha, 1708, s/p, digitalização nossa).

Além desse confronto datado, houveram em seguida, mais batalhas que acabaram por dizimar os povos indígenas da região e, conseqüentemente, um aumento gradativo da população dos colonizadores que passavam a se estabelecer, formando suas fazendas, trazendo seus trabalhadores escravizados e mapeando o que seria conhecido, posteriormente, como o município de Sousa. A luz de Julieta (1986) “o franciscano Frei João de Matos Serra aldeou os sobreviventes dos Icozinhos, grupo cariri, neste lugar, onde mais tarde Bento Freire de Sousa, lançaria os fundamentos da cidade”.

Anos mais tarde, a primeira igreja de Sousa é construída, por Bento Freire, entre 1730-1732, a primitiva igreja, em estilo barroco, a Igreja dos Rosários dos Pretos. Bento Freire realizou inúmeras viagens à Bahia, para a Casa da Torre, na busca de conquistar a liberação e doação das terras (a licença para a construção da igreja, também).

A IGREJINHA: A IGREJA DO ROSÁRIO DOS PRETOS NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO DECOLONIAL

Situada no largo da Praça da Matriz da cidade, a primeira igreja de Sousa-PB, desenhada e arquitetada em estilo barroco, foi marco do núcleo do povoado do Jardim do Rio do Peixe, que já se estabelecia pelas terras locais, com quase 1500 habitantes à época. Sua construção começou em 1814, sob a liderança do vigário Luís José Correia de Sá, e foi concluída apenas em 1942, após sucessivas paralisações e alterações no projeto original.

Com a construção da Matriz de Nossa Senhora dos Remédios (que permanece em evidência e ativa até os dias atuais), a pequena igreja acabou por perder a condição de Matriz da Padroeira de Sousa a partir da década de 80 do século XIX. Sua construção começou em 1814, sob a liderança do

vigário Luís José Correia de Sá, e foi concluída apenas em 1942, após sucessivas paralisações e alterações no projeto original. É a partir deste momento histórico, que a Capela passa a ser domínio da Irmandade do Rosário dos Pretos, formada por negros cativos da Acauã e fazendas adjacentes, recebendo dominação de Igreja do Rosário dos Pretos. É preciso entender que essa Confraria celebrava, de forma anual, a festa de sua Padroeira, festividades em alusão a Semana Santa, do Rosário e do Dia de Finados com seus próprios meios de penitências, ao tempo em que usavam de salmos e orações.

Em seu interior, podemos encontrar pinturas de grande valor histórico. Como toda igreja católica que já existiam na época, enterravam-se os benfeitores do município – e os próprios padres na parte frontal dessas igrejas. Resistindo ao tempo, e mesmo precisando de restaurações mais aprofundadas, a igreja mantém, ainda, a sua própria estrutura (a exceção de piso, portas e janelas – a partir de alguns reparos). Nesse sentido, a Igreja Nossa Senhora dos Remédios é um testemunho de perseverança e dedicação comunitária.

A trajetória da obra foi marcada por episódios notáveis, como a gestão do Vigário Coadjutor José Antônio Marques da Silva Guimarães (1842-1885), que mobilizou toda a comunidade para auxiliar no transporte dos materiais necessários. Durante a década de 1930, o Padre Zacarias Rolim de Moura lançou a emblemática “Campanha dos Dez Tostões”, arrecadando recursos para a conclusão das duas torres por meio de quermesses, rifas, concursos e até exibições de filmes em pequenos projetores.

Essa narrativa, entrelaçada com esforços coletivos e expressões artísticas, transforma a Igreja Nossa Senhora dos Remédios em um verdadeiro marco histórico, símbolo de fé e identidade cultural para a região. No tocante, as pinturas da Igreja do Rosário dos Pretos acabaram por ser reveladas em 1965, durante um trabalho de limpeza das paredes para remover camadas de reboco e cal. A edificação, marcada por paredes seculares revestidas por esses revestimentos, ocultava até 1965 um tesouro artístico singular: pinturas enigmáticas que, ao serem reveladas durante um processo de limpeza conduzido pelo vigário Padre João Cartaxo, despertaram tanto fascínio quanto perplexidade. Na ocasião, o prefeito Antônio Mariz e o vigário Padre João Cartaxo interromperam os serviços e solicitaram o auxílio técnico do Instituto do Patrimônio Histórico de Pernambuco. O professor Fernando Barreto, da Escola de Belas Artes, foi enviado a Sousa e, após uma análise preliminar, reconheceu a relevância singular dessas pinturas, possivelmente únicas no Brasil, e recomendou o tombamento da igreja.

Em 1999, o professor José Augusto de Moraes⁶, da Pró-Reitoria de Extensão da Universidade Federal da Paraíba (PRAC/UFPB), visitou a igreja a convite do Grupo Teatro Oficina e reafirmou a raridade das pinturas. Embora algumas imagens fossem visíveis sob camadas de tinta, ele destacou o estado avançado de deterioração e sugeriu a restauração das partes que ainda pudessem ser recuperadas. Muito pouco se sabe sobre essas obras de arte. Quando foram criadas? Qual técnica foi empregada? Qual a inspiração por trás delas? E quantas outras pinturas podem estar escondidas nas paredes da capela-mor? Essas perguntas permanecem sem respostas devido à falta de conservação, restauração e pesquisas aprofundadas.

Com base nas evidências de recursos que temos disponíveis, presume-se que sejam pinturas muito antigas, possivelmente realizadas pelos negros escravizados da Irmandade do Rosário dos Pretos ou até mesmo antes de sua formação. O autor pode ter sido um artista popular da região, influenciado por um sincretismo religioso que mesclava elementos do paganismo, religiões pré-cristãs e o catolicismo medieval. As imagens, aparentemente desordenadas, exibem cores vibrantes que resistiram às diversas camadas de cal. Um detalhe notável foi revelado por Flávio Capitulino, restaurador residente em Paris, ao limpar a mão de uma figura que representa um bufão. Essa figura, remanescente dos bobos da corte medievais, parece anunciar o reino dos céus.

Apesar de poder-se considerar obras de grande valor não só histórico e artístico, mas como peça documental única, arriscamos dizer, a nível nacional, que os murais da Igreja ficaram por aí, jazendo, dependendo de um processo político que disponha de um interesse na valorização dessas criações históricas daquelas e daqueles que foram ponto nevrálgico para a ascensão da cidade que temos hoje. Quem sabe quanto tempo mais ficarão em evidências nas paredes erguidas (em resistência)? Pouca gente conhece o significado (ou a mera existência) dessas pinturas, o tempo em que elas resistem, que marcam um passado escravocrata, que foram “assassinadas” a ponta de faca, marteladas, latas de tintas, ferindo a tradição, o passado e a construção histórica de uma civilização.

6 José Augusto de Moraes desenvolve atividades na área de Extensão Cultural pela UFPB em vários municípios. Informações sobre o docente, disponíveis em: <<https://paraibacriativa.com.br/artista/jose-augusto-de-moraes/>>.

Figura 1: Pinturas presentes na parede da Igreja do Rosário, Sousa – PB.



Fonte: acervo pessoal dos autores, 2024.

Barreto destacou a relevância das obras tanto como arte quanto como documento histórico, recomendando sua preservação técnica. Contudo, a falta de medidas concretas para proteger o patrimônio resultou em abandono, expondo as pinturas ao desgaste natural e à negligência, uma realidade lamentavelmente comum no Brasil, como apontam autores como Fonseca (2005) e Zanirato (2016). Segundo Fonseca (2005), a gestão do patrimônio cultural no Brasil enfrenta desafios estruturais, incluindo a falta de políticas públicas efetivas e a dificuldade de sensibilizar a sociedade para o valor desses bens.

As pinturas apresentam um fascinante contraste entre o sagrado e o profano. Anjos e santos negros coexistem com figuras como um clérigo crucificado e um bufão, enquanto palavras em latim emergem das bocas das figuras em curvas, utilizando uma técnica do século XVI chamada *onomatopaica*⁷. Outras representações, como a de um rosto estilizado que lembra traços de desenhos animados, acrescentam um aspecto enigmático à obra.

Esse labirinto de símbolos e imagens levanta mais perguntas do que respostas. A restauração e uma pesquisa sistemática são essenciais para desvendar a origem e o significado dessas intrigantes obras de arte, que permanecem como testemunhos da rica história e cultura preservadas na Igreja do Rosário dos Pretos, em Sousa-PB. Para melhor contextualização, as irmandades eram mapeadas em algumas cidades do estado da Paraíba e uma de suas principais características residia, justamente, na devoção a algum santo padroeiro e a conservação de capelas ou igrejas (a nível do município de Sousa, acabando por levantar de forma “voluntária” e construir, no literal, a obra arquitetônica do projeto), além de garantir um velório e um sepultamento digno para suas irmãs/os trazidos do continente africano. A exemplo da igreja encontrada no município de Sousa, a qual nos revela imagens de caráter peculiar, incluindo figuras que remetiam a Rei Momo, anjos negros e outras representações de forte apelo simbólico. A descoberta acabou por suscitar debates sobre a relevância cultural e histórica dessas pinturas.

Existiram muitas irmandades negras, dentre elas, destacam-se algumas mais evidenciadas pela história: Irmandade de Nossa Senhora do Rosário dos Homens Pretos da cidade da Paraíba do Norte (1791), Irmandade do Glorioso São Benedito (1866) Irmandade de Nossa Senhora do Rosário de Sousa (1858) e Irmandade de Nossa Senhora do Rosário de Areia (1872). No tocante a essas irmandades negras, acaba por existir um conflito ético para a Igreja, discutido por alguns autores que analisam a relação da religião Católica com a escravidão. Havia também um protagonismo das mulheres negras pertencentes a essas irmandades, que culminava e assegurava um lugar de militância junto aos seus irmãos. Segundo elucida Alves (2006):

A mulher negra garantia seu espaço e protestava juntamente com seus irmãos àquela situação de escravo ou liberto, era, conjuntamente com seus cônjuges e colegas, integrante de uma irmandade exercendo funções diversas e trabalhando para a realização das comemorações em nome de Nossa Senhora, a quem pedia pela sua salvação e de seus irmãos, garantindo, assim, uma “boa morte” (Alves, 2006, p. 70).

7 No século XIX e XX, na Europa, essa técnica foi desenvolvida sob a perspectiva da arte figurativo-narrativa, que representa não só as emoções, mas também as aspirações, os pensamentos e as lendas, enfim, os episódios que movimentam e contribuem para a formação e transformação cultural de uma sociedade (Martins, 2014).

É preciso considerar também que, voltado à historicidade da época, essas mulheres acabavam por sofrerem intolerância dos párocos que, conforme Alves (2006) levantou a intolerância de alguns párocos que questionaram o “perigo”, das procissões negras e das coroações dos reis dessas irmandades, reforçando-se no fato de que, ainda segundo a autora, a mulher ficaria exposta ao tempo e as intempéries masculinas, e mais uma vez seria acusada de provocar desejos nos homens, em momentos inadequados. É possível refletir, a partir dessa problemática, o quanto segregou-se e aproveitou-se da inocência presente nessas comunidades escravizadas para que realizassem essas funções, aceitassem essas segregações em nome da fé e da devoção para com essas santas/os sincretizadas/os. Por mais que, em muitas desses registros, seja possível ver um reforço das/os artistas que realizaram essas obras, manifestar uma referenciação equivalia as suas próprias culturas/comunidades.

Além de seu valor artístico, a Igreja do Rosário dos Pretos está profundamente ligada às práticas culturais e religiosas da confraria de negros que ali celebravam rituais, como as cerimônias da Semana Santa, os reisados e as penitências extremas no Dia de Finados. Essas manifestações expressavam um sincretismo religioso que, segundo Funari (2011), evidencia a fusão de elementos culturais de matrizes africanas e católicas, configurando um espaço de resistência e identidade.

O abandono das pinturas, descritas como “únicas no país”, reflete um problema recorrente na preservação do patrimônio cultural brasileiro. Para Martins (2014), a falta de conservação adequada compromete não apenas a materialidade dos bens históricos, mas também a memória coletiva que eles representam. Esse descaso exige um esforço conjunto entre instituições públicas, especialistas e comunidades locais, reafirmando a necessidade de ações sustentadas para a valorização de nosso legado histórico.

Nesse sentido, é preciso considerar que a Irmandade dos Pretos da Igreja do Rosário de Sousa-PB representa, ainda nos dias de hoje, um patrimônio histórico e cultural de grande relevância para a compreensão das práticas de resistência, organização comunitária e afirmação identitária da população negra.

Ao reconhecer essas organizações como espaços de sociabilidade e construção de saberes, é possível evidenciar sua importância na promoção de uma educação decolonial e antirracista. Incorporar a história das irmandades nos currículos oficiais escolares significaria dar uma (real) visibilidade a narrativas que foram historicamente silenciadas, permitindo que estudantes negros e negras se reconheçam em trajetórias de luta e protagonismo e que se sintam parte do processo de ascensão da cultura local. Nessa perspectiva, essa abordagem questiona os discursos eurocêntricos e coloniais que predominantemente no

Ensino de História e Sociedade, conseguindo valorizar, em contrapartida, epistemologias produzidas a partir de experiências dos povos afrodiaspóricos, com material adaptado que ganha força num viés de recursos afrodidáticos.

No âmbito da educação escolar, as estratégias pedagógicas podem incluir pesquisas locais, visitas às igrejas do Rosário e projetos interdisciplinares que articulem história, cultura e religiosidade das irmandades com os conteúdos curriculares (objetos do conhecimento). A introdução desse tema nas escolas públicas e privadas de Sousa-PB poderá contribuir para a construção de uma consciência crítica nos estudantes, fomentando o respeito à diversidade e fortalecendo o compromisso com a equidade racial. Dessa forma, o estudo das irmandades se insere como um eixo fundamental para a educação decolonial e antirracista, pois não apenas resgata a memória coletiva da população negra, mas também possibilita uma reestruturação das práticas pedagógicas, pautadas na justiça social e na valorização das contribuições afrodescendentes para a sociedade brasileira.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As considerações finais deste capítulo buscam sintetizar os principais achados e concluir a discussão sobre a atuação da Irmandade Negra de Nossa Senhora dos Remédios na Província da Parahyba, mais especificamente em Sousa-PB e a importância dessa Irmandade para a construção da cidade que existe até os dias de hoje. O objetivo dessa produção foi identificar, classificar e caracterizar a irmandade, compreendendo sua importância na sociabilização das negras e dos negros e seu impacto no cenário local. A partir da análise histórica e cultural da cidade, pudemos perceber que, mesmo em um contexto de invisibilidade social, as práticas e ações de organizações como a Irmandade de Nossa Senhora dos Remédios foram fundamentais para o fortalecimento da identidade negra e a criação de espaços de sociabilidade – e de resistência. A irmandade funcionava como um centro de acolhimento e solidariedade, possibilitando uma forma de resistência cultural e social contra a opressão imposta pela sociedade escravocrata que perpetuava na época.

Concernentemente, ao explorar as narrativas documentais sobre a Irmandade dos Pretos, observou-se que, embora exista um conjunto relevante de informações disponíveis, muitos aspectos de sua atuação permanecem pouco explorados. As fontes documentais analisadas indicam que a Irmandade não apenas desempenhou um papel religioso, mas também teve grande importância em aspectos de convivência comunitária, assistência mútua e manutenção de tradições culturais afrodiaspóricas.

Precisamos reconhecer que a relevância da irmandade vai além da simples religiosidade e devoção, pois ela representava uma forma de afirmação de

identidade e resistência, principalmente em um contexto social onde os negros e as negras eram constantemente marginalizados/as, tratados/as como escória, ao tempo em que se penitenciavam para abraçarem a fé. Essas práticas, embora enraizadas em uma estrutura colonial e racista, permitiram que houvesse uma possibilidade de fortalecimento das relações intergeracionais dentro da população negra, com a transmissão de saberes e valores que atravessaram o tempo.

Dentro desse panorama, um dos maiores desafios foi refletir sobre os obstáculos que ainda coexistem para evidenciar uma educação verdadeiramente decolonial e antirracista. A análise proposta neste capítulo abre espaço para pensar em projetos de inclusão e promoção da cultura afro-brasileira e africana que pode ser mais eficaz em se tratando de contextos locais, como o município de Sousa-PB. Tendo em vista o exemplo de outras cidades que buscam se organizar em torno de iniciativas antirracistas, a exemplo de Belém, que desde 2021 a Coderer (Coordenação da Educação para as Relações Étnico-Raciais) é responsável por formações, produção de materiais e orientações de práticas pedagógicas, Cabo Frio é outro exemplo, uma cidade que já conta com uma legislação própria e em vigor, a Lei 3.096/19, que institui o Estatuto Municipal da Promoção e Igualdade Racial. Outro ponto interessante em Cabo Frio, é que há a seleção de um profissional chamado “dinamizador de rede”, que nada mais é que uma professora/or convidada/o pela secretaria para ser o responsável pelas ações de educação antirracista

Em cidades como essas, a implementação de projetos voltados para o Ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana tem mostrado bons resultados, desde a valorização das tradições locais até a inclusão de narrativas que anteriormente foram invisibilizadas socialmente.

A partir das discussões apresentadas, torna-se evidente que a efetivação de uma cultura decolonial e antirracista local exige a implementação de projetos educativos que transcendam a simples menção a questões raciais e avancem para uma abordagem crítica e transformadora, como defende Silva (2022). Na realidade do município estudado, a criação de oficinas, feiras culturais e material didático específico sobre a história das irmandades e exposições que enalteçam sua existência, configura a preservação da memória e da história da população negra e a sua valorização nos espaços escolares. Em concordância, parcerias com movimentos sociais e pesquisadores/as da área podem contribuir para a construção de um currículo oficial mais representativo, no qual a trajetória das irmandades seja reconhecida como parte fundamental da história local e nacional.

Conclui-se, portanto, que a efetivação de uma cultura decolonial e antirracista em Sousa-PB, exige, além de uma integração mais profunda da história e cultura afro-brasileira e africana nas escolas, uma colaboração efetiva

entre instituições públicas, comunidades locais e movimentos sociais. A criação de um currículo que inclua verdadeiramente as contribuições da população negra ao longo da história do Brasil e a promoção de eventos culturais que acabem por dar visibilidade a essa herança, são algumas das estratégias pedagógicas que podem ser adotadas como disseminação do – e para o – currículo. Nesse viés, seria possível não apenas reverter o apagamento histórico das culturas negras, mas também fortalecer uma identidade local que, ao valorizar suas raízes, contribui para a construção de um futuro mais inclusivo e justo para todos.

A ação de irmandades como a de Nossa Senhora dos Remédios pode, portanto, ser uma base sólida para a construção de um processo educativo que respeite e celebre a diversidade racial em todos os seus aspectos. Há muito tempo que circula a ideia de tornarem a Igreja do Rosário um Museu Regional. Seria um excelente desfecho voltado à valorização para a primeira igreja da cidade, e um desfecho que inclui como patrimônio inicial uma arquitetura levantada por negras e negros que trabalharam de graça, mediante exploração, que elencaram e manifestaram imagens que vinculam o sincretismo e a fé com elementos da cultura negra, que santificou, endeusou e eternizou figuras que reafirmam o talento que resiste no povo negro além do tempo que se eterniza na caminhada para ser tri-secular que, numa data ainda não evidenciada, nem por que, pode ter sido o lugar que deu acolhida a uma crença profanada e cuspidada por séculos de repressão.

REFERÊNCIAS

- FONSECA, Maria Cecília Londres. **O patrimônio em processo: trajetória da política federal de preservação no Brasil**. 4. ed. Rio de Janeiro: UFRJ, 2005.
- FUNARI, Pedro Paulo Abreu. **Patrimônio cultural: conceitos e vivências**. Campinas: Papirus, 2011.
- GADELHA, Julieta Pordeus. **Antes que ninguém conte**. A UNIÃO – Superintendência de Imprensa e Editora, 1986.
- MARTINS, Rodrigo Moura. **História e memória: patrimônio cultural no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2014.
- SILVA, Joaklebio Alves. **Educação Étnico-Racial Crítica para o Ensino de Ciências: descolonizando caminhos na Formação Inicial de Professoras e Professores de Biologia**. 284 f. 2022. Tese (Doutorado em Ensino de Ciências e Matemática) - Universidade Federal Rural de Pernambuco, Recife, 2022.
- ZANIRATO, Sílvia Helena. **Cultura e patrimônio: desafios da preservação no Brasil**. São Carlos: EdUFSCar, 2016.

HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO NA LINHA DO TEMPO: UMA ANÁLISE DE MEMÓRIAS EDUCACIONAIS DE ESTUDANTES DE UM CURSO DE PEDAGOGIA NO ALTO SERTÃO PARAIBANO

Yasmim Gomes de Albuquerque¹

Joaklebio Alves da Silva²

ASPECTOS INTRODUTÓRIOS E TEÓRICOS

O presente texto é resultado de uma pesquisa desenvolvida durante a participação da primeira autora no Programa de Monitoria da disciplina *História da Educação I* (período letivo 2024.1), parte integrante do currículo oficial do Curso de Pedagogia do Centro de Formação de Professores (CFP) da Universidade Federal de Campina Grande, *Campus* de Cajazeiras, em parceria e orientação do ministrante da disciplina, o segundo autor desse trabalho.

De início, quando falamos em memória, fazemos uma visita ao passado e as experiências vividas, nos permitindo analisar e compreender as escolhas, os comportamentos e os aprendizados que tivemos nesse período. Nesse sentido, ela é responsável pela construção da identidade do indivíduo e para o armazenamento de informações. Sendo assim, “não podemos fazer aquilo que não sabemos, nem comunicar nada que desconhecamos, isto é, nada que não esteja na nossa memória” (Izquierdo, 2018, p. 3). Por sua vez, ao adentrarmos na memória, instantaneamente, agimos e comunicamos tudo àquilo que sabemos, isto é, tudo aquilo que lembramos.

Consequentemente, é inegável a relevância da memória em pesquisas, principalmente no campo da História da Educação através do resgate de experiências escolares em diferentes contextos históricos. Desse modo, este estudo tem como objetivo analisar as memórias educacionais dos estudantes de Pedagogia de uma Universidade Federal no Nordeste Brasileiro, investigando

1 Estudante do Curso de Pedagogia vinculado à Unidade Acadêmica de Educação do Centro de Formação de Professores da Universidade Federal de Campina Grande (UAE/CFP/UFCG), Cajazeiras (PB), Brasil; yasmimgomesalbuquerque@gmail.com.

2 Professor Adjunto lotado na Unidade Acadêmica de Educação do Centro de Formação de Professores da Universidade Federal de Campina Grande (UAE/CFP/UFCG), Cajazeiras (PB), Brasil; joaklebio.alves@professor.ufcg.edu.br.

suas histórias e vivências com a educação. Através dessas memórias, pretende-se identificar as transformações educacionais que ocorreram ao longo do tempo, buscando compreender como esse resgate impacta na formação de futuros pedagogos.

Para isso, estabelecemos diálogos teóricos com a História da Educação da antiguidade até a contemporaneidade por meio da obra “História da Educação: de Confúcio a Paulo Freire” dos autores Claudino Piletti e Nelson Piletti (Piletti; Piletti, 2021). Essa obra discute a História da Educação a partir de Confúcio com a Educação oriental; Sócrates e a Educação Grega; Cícero e a Educação Romana; Santo Agostinho e a Educação Cirstã; Tomás de Aquino e a Educação Medieval; José de Anchieta e a Educação Colonial; Comênio e a Educação Moderna; John Dewey e a Educação Nova; Fernando de Azevedo e a Educação Pública; Paulo Freire e a Educação Popular; e Darcy Ribeiro e a Educação Democrática (Piletti; Piletti, 2021).

A justificativa para a pesquisa é voltada para o destaque e valorização das memórias como fonte de pesquisa na História da Educação. Essa prática de analisar as suas trajetórias educacionais, fará com que os estudantes tenham a oportunidade de desenvolver um olhar sensível e crítico em relação às práticas pedagógicas e, notando como esses momentos vividos, impactam na formação de professores, seja de forma positiva ou negativa. Assim:

O dispositivo da memória educativa sugere que o pesquisador permita ao sujeito pesquisado retornar ao passado. Nesse processo, lembranças referentes ao cenário pedagógico são reavivadas, de modo que seja permitido um re-olhar sobre sua trajetória discente e/ou docente. Assim, momentos, pessoas, experiências, situações são resgatadas na memória. Esse movimento de retorno possibilita ao sujeito sistematizar criticamente suas representações e seus sentimentos, a partir de sua experiência como aluno, em relações educativas pessoais e/ou profissionais como docentes (Bittencourt *et al.*, 2021, p. 8-9).

Nessa mesma perspectiva, Bittencourt (2021), defende que, a formação de professores vai muito além do desenvolvimento de habilidades pedagógicas e métodos de ensino, mas também, no desenvolvimento pessoal e emocional desses educadores e/ou futuros educadores.

“Em suas narrativas, os sujeitos selecionam determinadas lembranças e, nessas recordações, evocam, também, as histórias de sua coletividade, que se imbricam com as histórias individuais” (Almeida, 2009, p. 219). Nesse sentido, essas narrativas nos permite compreender a história e suas múltiplas dimensões relacionadas à educação, a fim de registrá-las e entrelaçá-las com o contexto atual, compreendendo seus impactos na formação dos profissionais da Pedagogia.

Ademais, é interessante citar que memórias como fonte de pesquisa no campo da História da Educação tem se consolidado como uma importante abordagem metodológica.

Apesar de ainda existir certa desconfiança quanto à veracidade dessas fontes em pesquisa nesta área, é inegável o seu valor, pois tratam-se de vivências que fizeram parte da própria história. Assim, muitos historiadores as compreendem “[...] como textos, elas se tornam uma espécie de objeto. Mas as memórias não são objetos. São experiências vividas interiormente, o que as distinguem do conhecimento” (Nunes, 2003, p. 135). Essas vivências têm como base valores culturais e históricos que de uma forma ou de outra são inseridas na prática docente, implicando tanto na formação individual quanto na profissional. Sob essa ótica, Souza (2007, p. 11), afirma que:

Do ponto de vista metodológico, a abordagem biográfico-narrativa assume a complexidade e a dificuldade em atribuir primazia ao sujeito ou à cultura no processo de construção de sentido. Ao longo de seu percurso pessoal, consciente de suas idiossincrasias, o indivíduo constrói sua identidade pessoal mobilizando referentes que estão no coletivo. Mas, ao manipular esses referentes de forma pessoal e única, constrói subjetividades, também únicas. Nesse sentido, a abordagem biográfico-narrativa pode auxiliar na compreensão do singular/universal das histórias, memórias institucionais e formadoras dos sujeitos em seus contextos, pois revelam práticas individuais que estão inscritas na densidade da História.

Seguindo essa linha de pensamento, é imprescindível mencionar Maurice Halbwachs ao tratar de memória histórica, especialmente sua obra *“Memória Coletiva”* (1990), na qual ele discute como a sociedade e os grupos coletivos constroem e reinterpretam seu passado à luz das experiências do presente. Halbwachs nos mostra que a memória é uma reconstrução contínua, moldada pelos contextos sociais e culturais em que os indivíduos estão inseridos. Quando aplicada em um cenário educacional, essencialmente por profissionais da educação, essas memórias coletivas e individuais nos permitem refletir acerca das transformações que ocorreram ao longo do tempo.

Por conseguinte, destaca-se a relevância da memória como uma ferramenta de pesquisa no campo da História da Educação, pois, por meio desta é possível “trazer à tona nuances do passado, que podem estar esquecidas e, por vezes, se encontram inatingíveis em outras formas de documentação, além de dar visibilidade aos sujeitos na construção da história” (Almeida, 2009, p. 216).

Desse modo, a importância mencionada será evidenciada ao longo de todo o estudo, especialmente por meio da análise dos dados. Essa investigação será crucial para identificar como as memórias revelam aspectos que outros métodos de documentação não alcançam, destacando a memória educativa dos estudantes do curso de Pedagogia como forma de introduzir os estudos acerca da História da Educação na formação desses profissionais.

PERCURSO METODOLÓGICO

A pesquisa se configura como sendo de natureza qualitativa e descritiva. Conforme destaca Minayo (2002), a pesquisa qualitativa descritiva é necessária para captar as nuances e descrever a riqueza dos contextos e experiências humanas, permitindo uma análise mais profunda dos dados coletados em diálogo com a literatura da área.

Inicialmente, para a construção desse escrito, o ministrante da disciplina *História da Educação I*, realizou uma atividade aplicada em sala de aula com 26 estudantes, dentre eles, 23 são do gênero feminino e três do gênero masculino. A pesquisa foi realizada no mês de agosto de 2024 com os estudantes da Pedagogia que estavam cursando o 2º período do referido curso na Universidade Federal de Campina Grande, *Campus* de Cajazeiras. A atividade consistiu na entrega de uma folha A4 em formato de pergaminho e o professor solicitou que cada estudante relatasse elementos relacionados à sua história da educação a partir do resgate de memórias. O objetivo era introduzir aspectos relacionados à História da Educação, partindo da história dos discentes.

Vale ressaltar que os estudantes que participaram da atividade assinaram um termo, permitindo que o material da aula fosse objeto de análise para a produção desse texto científico. Na oportunidade, decidiram identificar os seus nomes nos relatos por se tratar de histórias pessoais/de vida acerca da educação. Passeggi (2023, p. 205), em um texto sobre ética na pesquisa com narrativas de vida em educação, ressalta que “o anonimato é uma opção e não uma injunção. É preferível o uso de pseudônimos ou do nome próprio, quando autorizado, em vez de siglas [...] por garantir minimamente questões éticas de autoria”.

Após a coleta desses relatos, o material foi digitalizado e submetido a uma análise minuciosa, com o objetivo de compreender as trajetórias educacionais desses estudantes para identificar as transformações que ocorreram no contexto educacional ao longo do tempo. Bem como, a importância do uso da memória como fonte documental para a construção da história de vida.

Para análise dos dados, escaneamos todos os relatos e fizemos a leitura para organizar os elementos relatados pelos estudantes, visando confrontar esses dados com textos científicos dedicados à pesquisa na área da História da Educação, além de obras de renomados autores que se destacam no campo da memória, como Maurice Halbwachs (1990) e Ivan Izquierdo (2018). Ademais, artigos científicos que abordam a utilização da memória como ferramenta para investigar a História da Educação também foram fundamentais para respaldar este estudo.

Ainda no tocante à análise, efetuamos uma intersecção entre o material escaneado e a obra “*História da Educação: De Confúcio a Paulo Freire*” de Claudino Piletti e Nelson Piletti, que foi estudada e apresentada pelo professor para os

discentes ao longo do curso na referida disciplina.

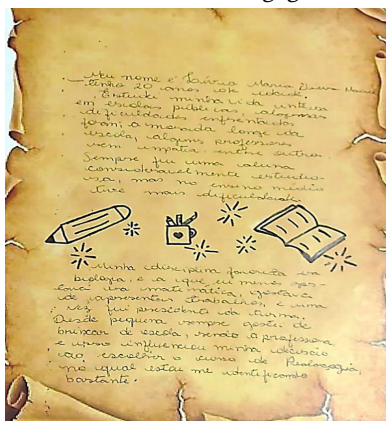
Nesse sentido, a abordagem metodológica adotada é essencial para que possamos refletir até que ponto as vivências escolares dos alunos na Educação Básica implicam na formação de futuros pedagogos no Ensino Superior, relacionando-as com as experiências individuais e coletivas. Desse modo, a interpretação dos relatos inerente à comparação das literaturas citadas, nos traz um enriquecimento em relação ao campo de estudo pesquisado, além de nos fazer refletir sobre a pedagogia contemporânea.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Esta seção do estudo busca apresentar e discutir os resultados obtidos a partir das análises realizadas do material coletado da atividade desenvolvida em sala de aula, com foco no resgate da História da Educação dos estudantes do curso de Pedagogia. Com esse enfoque, identificamos os modelos educacionais de diferentes contextos históricos, assim como, os objetivos e perspectivas de vida dos discentes.

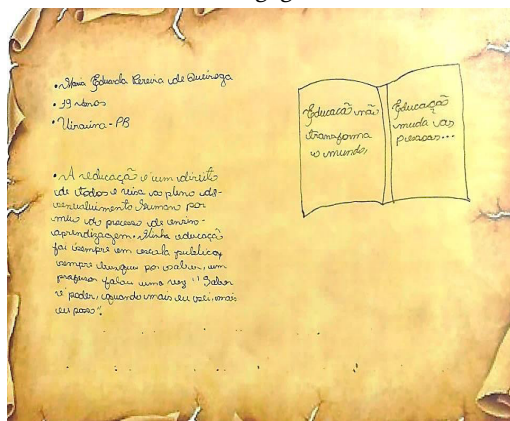
Primordialmente, ao examinar esses dados, foi possível observar uma quantidade significativa de alunos provenientes de escolas públicas e da modalidade de ensino Educação de Jovens e Adultos (EJA). Dessa maneira, destacamos que, dos 26 alunos que efetuaram o exercício, 8 sinalizaram a conclusão da escolaridade em escolas públicas, embora seja do nosso conhecimento que a grande maioria são egressos do ensino público. O que pode ser comprovado nos documentos escaneados abaixo.

Figura 1: História da Educação de estudantes da Pedagogia.



Fonte: Arquivo pessoal dos autores (2024).

Figura 2: História da Educação de estudantes da Pedagogia.



Fonte: Arquivo pessoal dos autores (2024).

Desse modo, podemos observar a presença da rede pública de ensino no processo educacional dos indivíduos, o que nos remete a Fernando de Azevedo e suas riquíssimas contribuições ao desenvolvimento da educação gratuita do Brasil. O mesmo procurava implantar no nosso país um sistema educacional que atingisse a todos de maneira igualitária, em que a alfabetização torna-se um direito. Segundo Piletti e Piletti (2021):

Durante cerca de meio século, da década de 1920 até a sua morte, Fernando de Azevedo teve uma atuação destacada na luta pela reforma e modernização da educação brasileira, batendo-se por uma maior presença do Estado, na organização e no desenvolvimento de um sistema nacional de educação, e pela defesa intransigente da escola pública (Piletti; Piletti, 2021, p.166).

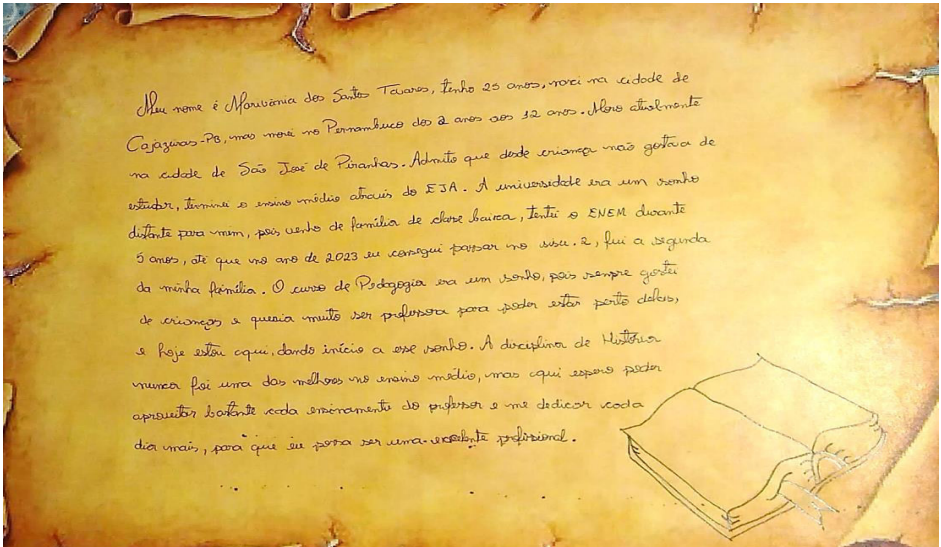
Na década de 1920, “o modelo até então existente, que dava ênfase à formação das elites, foi colocado em xeque” (Piletti; Piletti, 2021, p. 166), o que ocasionava a exclusão da maioria da população. No entanto, com a Revolução de 1930 e a queda da República Velha, esse cenário foi passando por algumas alterações. Nesse momento, Fernando de Azevedo envolveu-se nesse processo com o objetivo de trazer para o país projetos que reformasse o sistema educacional, tornando-o acessível e inclusivo. Essas ações transformaram a educação na forma como a conhecemos atualmente.

A primeira iniciativa da Revolução de 1930, no âmbito educacional, foi a criação do Ministério da Educação e das Secretarias de Educação dos Estados. A criação das Secretarias de Educação dos Estados, em lugar das antigas Diretorias-Gerais de Instrução Pública, representou uma importante mudança conceitual, qual seja, a substituição de instrução, conceito restrito e limitado à transmissão de conhecimentos e ordens, por educação, conceito mais amplo e complexo, compreendendo a formação integral da pessoa a partir das suas próprias potencialidades (Piletti; Piletti, 2021, p.173 -174).

Nesse sentido, a criação de secretarias e ministérios foi essencial para reorganização da educação brasileira, tornando-se uma preocupação para as autoridades governamentais. Tais feitos revolucionaram a maneira com o qual o ensino estava sendo coordenado, desempenhando um papel crucial na construção de um sistema educacional moderno que trabalhasse o indivíduo em sua totalidade. Portanto, podemos dizer que o acesso à educação pública e gratuita que a população brasileira possui hoje é resultado das lutas e iniciativas promovidas por Fernando de Azevedo e por tantos outros educadores.

Além de alunos oriundos de escolas públicas, contamos com 3 discentes egressos da EJA que alcançaram o Ensino Superior em busca de uma formação acadêmica em uma universidade pública federal.

Figura 3: História da Educação de estudantes da Pedagogia.



Fonte: Arquivo pessoal dos autores (2024).

Ao realizar uma retrospectiva do processo de implantação da Educação de Jovens e Adultos no Brasil, é notório a sua dinâmica e consolidação no campo educacional. De início, o conceito de EJA estava limitado à alfabetização entendida exclusivamente como um método para “aprender a ler e escrever” (Strelhow, 2010, p. 49), o que evidencia a visão restritiva que se tinha dessa modalidade centrada apenas no básico que a educação tem a oferecer, o que reflete a prioridade dada ao analfabetismo que fazia presença no meio social brasileiro.

Segundo Strelhow (2010), no século XX o nosso país tinha um alto índice de analfabetismo, o que desencadeou o surgimento das primeiras iniciativas de alfabetização dos adultos. Entre as décadas de 1930 a 1940, emergiram diversos movimentos sociais e campanhas governamentais que visavam mudar essa situação para incluir jovens e adultos no processo educativo, em um momento em que a exclusão escolar era a realidade de grande parte da população.

“Entretanto, a educação básica na EJA ganhou uma nova cara com os movimentos realizados pela prefeitura de Recife, pelos estudantes e bispos do Brasil: Movimento de Cultura Popular (MCP)” (Silva; Nunes, 2016, p. 52). Uma das figuras centrais desse movimento foi Paulo Freire, que, juntamente com outros integrantes, introduziu uma abordagem metodológica que ia muito além do aprimoramento de habilidades de leitura e escrita, focando também no desenvolvimento da consciência crítica sobre a realidade vivida. Apesar das perseguições que esse educador sofria por conta de suas ideias, o mesmo continuou desenvolvendo-as.

O exílio não impediria, entretanto, que o educador Paulo Freire continuasse a desenvolver no exterior sua proposta de alfabetização de adultos conscientizadora, utilizando palavras geradoras que, antes de serem analisadas do ponto de vista gráfico e fonético, serviam para sugerir a reflexão sobre o contexto existencial dos jovens e adultos analfabetos, sobre as causas de seus problemas e as vias para sua superação (Pierro; Joia; Ribeiro, 2001, p. 60).

Nessa perspectiva, o método freiriano torna a educação uma força motriz para a transformação social e para a criticidade. Segundo Silva e Nunes (2016, p. 54) o método discutido por Freire se configura como um instrumento que objetiva alfabetizar e letrar. “E mais, busca a formação integral do educando, ou seja, sensibiliza-o a uma práxis política que os move para a conscientização, na qual, os educandos são alfabetizados para autonomia e são transformados por uma educação libertadora”.

Em vista disso, a EJA proporciona um ambiente de acolhimento e adaptação às necessidades dos seus participantes, levando em consideração todas suas experiências. Esse modelo educativo reconhece que “há uma espécie de saber desses alunos que é o saber cotidiano, uma espécie de saber das ruas, pouco valorizado no mundo letrado e escolar” (Strelhow, 2010, p. 49), o que desencadeia a valorização dos saberes adquiridos ao longo da vida.

Os egressos da EJA que atualmente estão matriculados no curso de Pedagogia e que participaram dessa pesquisa, ainda que não mencionem explicitamente os motivos que os levaram a ingressar nesse sistema de ensino, conseguiram alcançar o nível superior. Esse feito deixa evidente a importância da Educação de Jovens e Adultos como uma porta de acesso à educação formal e superior, oferecendo-lhes uma oportunidade para dar continuidade aos estudos, superando as adversidades que sofreram ao longo de sua trajetória escolar.

Outrossim, ao longo da análise dos dados, foi possível observar os impactos da figura docente na vida dos discente, que podem ser tanto inspiradoras quanto desmotivadoras, o que influencia diretamente na construção da identidade profissional e em suas futuras práticas pedagógicas. Acerca disso, foi viável retirar alguns trechos da atividade de História da Educação realizada pelos alunos, que referem-se ao que foi citado anteriormente. Vejamos:

A minha História da Educação se inicia com bastante entusiasmo, pois desde criança sempre sonhei me formando e um dia poder me tornar professora, percebi isso através dos meus professores que tive enquanto criança por ver a determinação e a paciência de alguns que tinham com os alunos, enquanto outros apenas cumpriam o seu papel de professor (Relato- aluna do Curso de Pedagogia, 2024).

A minha História da Educação inicia-se quando tinha apenas 2 anos de idade, na qual entrei na escola pela primeira vez mas não me adaptei e minha mãe me tirou da escola e me matriculou novamente no ano seguinte, aprendi a ler e a

escrever aos 5 anos de idade e as docentes não acharam necessário eu fazer o Pré I e fui adiantada para o Pré II, lembro de alguns momentos desta época que foi muito positiva e proveitosa tive professoras muito especiais que marcaram a minha vida estudantil. Em especial “Tia Jussara”, a qual eu fiz a minha primeira prova e a qual eu me inspirava por achá-la muito legal. Já no ensino fundamental II comecei a ter dificuldades nas disciplinas de exatas e tive alguns professores que me marcaram negativamente e faziam declinar ainda mais o meu desenvolvimento como estudante (Relato- aluna do Curso de Pedagogia, 2024).

Com meus 6 anos de idade, talvez um pouco mais velha, nunca tive interesse nenhum no estudo, demorei a aprender a ler, talvez a falta de interesse da professora a aluna fez com que meu interesse fosse menos ainda a escola (Relato- aluna do Curso de Pedagogia, 2024).

Nos relatos acima, as alunas apresentaram as suas vivências escolares destacando professores que se mostravam determinados e eram vistos como exemplos a seguir. Em contrapartida, também mencionaram professores que, em vez de incentivar os alunos, apenas compareciam à escola para cumprir suas obrigações.

Portanto, é evidente a influência que o professor tem sobre seus alunos durante o processo de formação educacional, visto que, sua postura dentro da sala de aula pode refletir naqueles com quem convive. Atitudes positivas em um ambiente escolar tendem a estimular os educandos a seguirem na profissão do magistério e, inclusive, a reproduzir a conduta contemplada pelos mesmos. Por outro lado, momentos negativos e situações constrangedoras podem causar até mesmo traumas em quem os vivencia, o que pode impactar no desenvolvimento de sua metodologia de ensino, que pode ser elaborada de forma oposta àquelas experiências ou, inconscientemente, espelhada nelas.

Em uma pesquisa desenvolvida por Ecco e Bombardelli (2011), revela que as relações estabelecidas entre os agentes que compõem uma escola, entre eles professores e alunos, possibilitam a projeção, construção e reconstrução da identidade daqueles que desejam se tornar docentes. Nesse sentido, a atuação do professor na escola também deixa marcas nos alunos, sejam positivas e/ou negativas.

Por fim, percebemos o desejo de alguns educandos em crescer profissionalmente na área da educação, motivados pelo fato de serem os primeiros em suas famílias que não tiveram acesso à escolarização, a alcançar o ensino superior. Além do mais, reconhecem o valor desse âmbito para a reestruturação social.

Alguns relatos de alunos e alunas da Pedagogia evidenciam essa realidade, como nas frases: “Na minha família ninguém é formado ou já ingressou em uma faculdade”, “Sou filha de pais agricultores e analfabetos”, “Venho de uma família de mulheres que transformaram suas realidades por meio da educação”, “Vejo a

educação como a base para o desenvolvimento individual e social” e “*A educação é um direito de todos e visa o pleno desenvolvimento humano por meio do processo de ensino-aprendizagem*”. Esses depoimentos demonstram suas visões sobre a educação e o quanto desejam crescer profissionalmente.

Nesse contexto, ao abordarmos o poder transformador da educação, especialmente no que tange à construção da criticidade, retornamos à concepção de educação libertadora de Paulo Freire.

A pedagogia do oprimido, como pedagogia humanista e libertadora, terá dois momentos distintos. O primeiro, em que os oprimidos vão desvelando o mundo da opressão e vão comprometendo-se na práxis, com a sua transformação; o segundo, em que, transformada a realidade opressora, esta pedagogia deixa de ser do oprimido e passa a ser a pedagogia dos homens em processo de permanente libertação (Freire, 2020, p. 11).

Em tese, ao avaliar os relatos coletados na atividade proposta pela disciplina de História da Educação no curso de Pedagogia, podemos observar a evolução educacional que houve ao longo do tempo, assim como as lutas de renomados educadores como Fernando de Azevedo e Paulo Freire para a implantação de sistemas de ensino que visassem oferecer uma educação pública e gratuita. Além de estabelecer uma modalidade de formação voltada a jovens e adultos que, infelizmente, não puderam concluir as suas etapas da educação no momento e idade adequados. Assim, esses avanços educativos refletem diretamente na formação dos discentes participantes dessa pesquisa, que assim como grande parte dos cidadãos, também foram formados com bases pedagógicas ofertados em escolas públicas.

Além disso, as experiências escolares vividas pelos alunos, quando resgatadas por meio da memória, proporcionaram um olhar crítico sobre os métodos de ensino que vivenciaram enquanto estudantes da Educação Básica. Esse processo de reflexão tem impacto direto nas metodologias dos futuros educadores, podendo influenciá-los de maneira positiva ou negativa, dependendo de sua trajetória. Com isso, torna-se possível perceber a importância da educação como um meio de transformação social, capaz de formar cidadãos críticos, com opinião própria e conscientes do mundo ao nosso redor.

Com base em todos os dados e discussões apresentados, é fundamental reforçar a relevância da memória como uma fonte essencial de pesquisa no campo da História da Educação. Por meio dela, os alunos revisitaram o passado e suas trajetórias educacionais, refletindo sobre os impactos desses momentos no seu desenvolvimento social e escolar e podendo fundamentar suas compreensões acerca da História da Educação explorada ao decorrer da disciplina no referido curso. Portanto, as memórias são “[...] um elemento essencial das identidades, da percepção de si e dos outros” (Rouso, 2002, *apud* Custódio, 2012).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando o tema abordado, o objetivo, a análise e as investigações realizadas, é possível concluir sobre a importância da memória como ferramenta metodológica para a pesquisa no campo da História da Educação. A partir do estudo das vivências educacionais dos estudantes de Pedagogia foi notório as transformações que ocorreram no âmbito da educação ao longo do tempo, bem como os impactos que o resgate dessas experiências ocasionam na formação de futuros educadores. Assim, ao trazer à tona histórias pessoais e trajetórias singulares, permitimos que os alunos refletissem sobre as suas histórias da e com a educação e pudessem compreender de forma significativa os aspectos relacionados ao estudo da História da Educação no Brasil.

Dessa forma, os licenciandos, ao participarem dessa atividade, conseguiram rememorar as práticas pedagógicas que vivenciaram e que podem influenciar em sua postura docente. Os conceitos de memória discutidos pelos autores Halbwachs (1999) e Souza (2007) deixam evidente que a memória é um processo de reconstrução e interpretação do passado influenciado pelo contexto social e cultural da atualidade em que o indivíduo está inserido.

Os relatos compartilhados pelos discentes na disciplina de *História da Educação I* deixam evidentes as mudanças educacionais que permeiam o nosso meio social, especialmente quando se trata de escola pública e a Educação de Jovens e Adultos inerente ao grande número de alunos do curso de Pedagogia advindos dessas modalidades de ensino.

Nessa perspectiva, ao analisar a trajetória da educação, vemos as diversas lutas e iniciativas tanto da sociedade quanto de educadores para que a população tivesse acesso a uma formação pública e gratuita. Além disso, essas mobilizações também visam atender aqueles que, por diferentes motivos, não conseguiram concluir sua escolarização na idade considerada adequada. Dessa forma, o acesso atual de muitos estudantes à escolarização pública e à EJA é um reflexo das batalhas travadas em prol de uma educação mais inclusiva e acessível.

Para mais, o presente estudo foi essencial para a minha formação enquanto licencianda em Pedagogia, especialmente no que diz respeito ao ramo da História da Educação, a partir do momento que atuei na disciplina na qualidade de monitora, podendo desenvolver essa pesquisa.

De modo geral, a pesquisa em tela nos levou a refletir sobre o valor da memória como uma fonte histórica extremamente rica para a elaboração de trabalhos acadêmicos, o que nos motivou a desenvolver este estudo e a aprofundar a valorização dessa temática. Por fim, essa investigação me proporcionou uma experiência de pesquisadora, aprimorando minhas habilidades de pesquisa, escrita científica e análise crítica de fontes, competências essenciais para a minha formação como futura pedagoga.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Dóris Bittencourt. As memórias e a história da educação: aproximações teórico-metodológicas. **História da Educação**, v. 13, n. 27, p. 211-243, 2009.
- BITTENCOURT, Cleonice Pereira do Nascimento *et al.* Memória Educativa como dispositivo de pesquisa: tecendo laços na Universidade. **Educação UFSM**, v. 46, 2021.
- CUSTÓDIO, Regiane Cristina. Narrativas de memórias e a pesquisa em história da educação. **Seminário de pesquisa em Educação da Região Sul-UFRGS**, 2012.
- ECCO, I; BOMBARDELLI, A. P. O ser professor: concepções presentes em um curso de formação docente. **Perspectiva**, v. 35, n. 132, p. 147-158, 2011.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 2020.
- HALBWACHS, Maurice. **Memória coletiva**. Tradução de Laurent Léon Schaffter. São Paulo: Edições Vértice, 1990. 1968, 2. ed.
- IZQUIERDO, Ivan. **Memória**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed Editora, 2018. 124 p.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 22. ed. Rio de Janeiro, 2002.
- NUNES, Clarice. Memória e história da educação: entre práticas e representações. **Formação de educadores: desafios e perspectivas**. São Paulo: Editora UNESP, p. 131-145, 2003.
- PASSEGGI, Maria da Conceição. A ética na pesquisa com narrativas de vida em educação. In: Comissão de Ética em Pesquisa da ANPEd (Org.). **Ética e pesquisa em Educação: subsídios** (pp. 198-211). ANPEd. 2023.
- PILETTI, Claudino; PILETTI, Nelson. **História da educação: de Confúcio a Paulo Freire**. Editora Contexto, 2021.
- SILVA, Simone Conceição Rodrigues; NUNES, Maria Alice Melo. Um olhar sobre o método Paulo Freire na Educação de Jovens e Adultos. **Revista Com Censo: Estudos Educacionais do Distrito Federal**, v. 3, n. 2, p. 50-58, 2016.
- SOUZA, Elizeu Clementino. **Práticas de formação**. 2007.
- STRELHOW, Thyeles Borcarte. Breve história sobre a educação de jovens e adultos no Brasil. **Revista HISTEDBR on-line**, v. 10, n. 38, p. 49-59, 2010.

EDUCAÇÃO AMBIENTAL COM AS IDEIAS DE NEGO BISPO E OS ENSINAMENTOS DE PADRE CÍCERO: UMA ANÁLISE DA CONEXÃO ENTRE RELIGIOSIDADE POPULAR E A PRESERVAÇÃO AMBIENTAL NO NORDESTE DO BRASIL

Kércia Demyles Justino da Silva¹

Francisco José Pinheiro Xavier²

INTRODUÇÃO

A educação ambiental é um método que deve ser contínuo, por ser um cenário em que o educando adquire conhecimento e informações pertinentes, passando a entender como suas ações podem ser maléficas ou benéficas. No contexto do Brasil, particularmente no Nordeste, a relação entre religiosidade popular e o meio ambiente possui proporções culturais e espirituais profundas. Através de figuras como Nego Bispo e Padre Cícero Romão Batista, essa relação é mediada por uma convicção de fé que inclui a natureza como um elemento sagrado e essencial para a vida comunitária. Este artigo explora as ideias de Nego Bispo e os ensinamentos de Padre Cícero, focando em como suas práticas e visões religiosas podem cooperar para a conscientização ambiental e para a preservação dos recursos naturais, especialmente no contexto nordestino, onde a escassez de recursos naturais como a água e a terra fértil impõem desafios sucessivos para as comunidades.

A religiosidade no Brasil, como destaca o teólogo Leonard Boff, sugere a figura inspiradora da espiritualidade ecológica. Em suas obras, o autor tenta promulgar de forma poética e mística as matrizes relacionais que oportunizam a construção da comunicação entre religiosidade e meio ambiente. Segundo

1 Graduada em Licenciatura em Ciência Biológicas pela Universidade Federal de Pernambuco-UFPE. Especialista nas áreas de Microbiologia pela Faculdade da Região Serrana - Farese, Docência na Educação Profissional e Tecnológica pela Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia de Pernambuco- IFPE e Ciências da Natureza, suas Tecnologias e o Mundo do Trabalho pela Universidade Federal do Piauí-UFPI. Professora de Biologia pela SEE - PE. E- mail: k.demyles@gmail.com. Passira/PE.

2 Graduado em Licenciatura em Geografia pela Universidade de Pernambuco – UPE. Especialista em Ensino de Geografia – UNIVISA. Professor da Rede Municipal de Passira – PE. E-mail: chicopinheiro441@gmail.com. Passira/PE.

o autor, é recomendado instituir uma consciência ecológica, de caráter ético-teológico que seja impecavelmente capaz de inferir que teologicamente falando, o ser homem está na essência da criação, mas não está sozinho. A humanidade só será humanidade de certeza, se estiver agudamente comprometida em unidade com o planeta terra. Nos livros sagrados das importantes religiões é possível rever ensinamentos que pressupõem a base ética e espiritual de concepções muito atuais como o zelo da biodiversidade, a economia de recursos. Como exemplos, podem ser citados o mandato de zelar do Jardim do Éden, no Gênesis do Antigo Testamento, ou Jesus nos Evangelhos como seus ensinamentos por meio de recursos da natureza.

Desses fluxos ideológicos surgiram os conceitos de proteção e preservação do meio ambiente. A primeira pode ser entendida como a proteção da natureza para que ela permaneça inacessível sem a interferência humana, necessária quando a biodiversidade está em risco, seja em nível de espécie, seja em nível de ecossistema ou bioma (Pádua, 2006). De acordo com a autora, conservação significa proteger os recursos naturais, mas utilizá-los de forma racional, visando garantir o benefício das gerações futuras (uso sustentável). Nesse sentido, vale destacar que esses movimentos diferem claramente no significado das duas palavras, mas ao longo do tempo têm sido utilizados como sinônimos, desde a comunidade científica até a sociedade civil.

Embora a educação ambiental tenha ganhado destaque nas últimas décadas, o Padre Cícero demonstrava um conhecimento ambiental avançado para época em que pregava os preceitos ecológicos. Portanto, a educação ambiental não se limita ao ambiente escolar e ao público. As ações e práticas educativas que visam a sensibilização, a mobilização e a formação coletiva para proteger e defender o meio ambiente e melhorar a qualidade de vida definem o que a legislação entende como educação ambiental informal.

A ação informal de educação ambiental inclui a promoção da ação educativa através da comunicação, do uso de meios de comunicação e de recursos tecnológicos e da divulgação nos meios de comunicação de massa. Caracterizam-se também por atividades que visam desenvolver processos de formação para diferentes públicos, bem como ações que incentivam e regulam a ampla cooperação da sociedade na elaboração e efetivação de políticas públicas relacionadas ao meio ambiente. Qualquer cidadão, em suas múltiplas atividades profissionais, culturais e práticas são coletivo com atributos para o desenvolvimento da educação ambiental.

Qual a importância da Educação ambiental baseada nas ideias de Nego Bispo e os ensinamentos de Padre Cícero? A educação ambiental precisa promover a conscientização sobre a importância de todas as formas de vida que

existem conosco neste planeta, valorizando seus ciclos naturais e estabelecendo restrições à forma como os seres humanos interagem e utilizam essas vidas. Tendo em consideração o que foi apresentado, esta pesquisa tem como objetivo central, em relação ao tema em questão, explorar de que maneira a educação ambiental pode auxiliar no aprendizado dos alunos, aprimorando a assimilação dos conteúdos discutidos em classe. Este estudo realiza uma análise bibliográfica, com enfoque qualitativo e propósito explicativo. As informações coletadas para a pesquisa foram obtidas a partir das plataformas Google Acadêmico e Scielo. Adicionalmente, foram empregadas terminologias específicas.

A RELIGIOSIDADE POPULAR E A NATUREZA NO NORDESTE

No Nordeste do Brasil, a religiosidade popular tem uma conexão intrínseca com a natureza. As ações religiosas e as crenças locais sempre envolvem a veneração de elementos naturais como árvores, rios, e montanhas, os quais são classificados sagrados. Tais crenças, muitas vezes associadas a tradições indígenas e africanas, foram adaptadas e mescladas com o catolicismo, imaginando uma religiosidade sincrética que reverencia a harmonia entre o homem e o meio ambiente. A relação com a terra, a água e as numerosas manifestações naturais não são exclusivamente uma questão espiritual, mas também de sobrevivência e identidade cultural.

No Brasil portamos os trabalhos produzidos por Haroldo Reimer (1953) e Leonardo Boff (1938) entre outros. O Papa Francisco vem no decorrer de seu pontificado enfatizando a relevância brilhante da religiosidade do povo, que faz com que a fé não se perca, mesmo com a secularização da atualidade. Ele enfatiza que a religiosidade é uma defensora da piedosa crença de um povo modesto e que preza essa piedade popular. Segundo o Papa Francisco (2013):

“Não convém ignorar a enorme importância que tem uma cultura marcada pela fé, porque, não obstante os seus limites, esta cultura evangelizada tem, contra os ataques do secularismo atual, muito mais recursos do que a mera soma dos crenes. Uma cultura popular evangelizada contém valores da fé e solidariedade que podem provocar o desenvolvimento de uma sociedade mais justa e crente, e possui uma sabedoria peculiar que devemos saber reconhecer com olhar agradecido” (Papa Francisco, 2013, p. 47).

É fundamental reconhecer a significância de uma cultura enraizada na fé, pois, apesar de suas limitações, essa cultura evangelizada oferece, diante das investidas do secularismo contemporâneo, recursos muito mais ricos do que apenas a quantidade de fiéis. Uma cultura popular ligada à evangelização incorpora valores de fé e solidariedade que podem impulsionar a construção de uma sociedade mais justa e de crença, além de possuir uma sabedoria única que devemos valorizar com gratidão. É claro que a devoção demonstrada e

sinceramente praticada pelas pessoas humildes, que reflete uma conexão íntima com sua fé em Deus, não é apenas uma criação, mas sim um patrimônio que foi transmitido através das gerações. Trata-se de uma adoração descomplicada, mas vivida e festejada em comunhão com Deus. Para Freire (1997, p.27), “constatar a realidade nos torna capazes de intervir nela, tarefa incomparavelmente mais complexa e geradora de novos saberes do que simplesmente a de nos adaptarmos a ela”. De acordo com o autor, sendo conhecedor da realidade tornará o indivíduo capaz de agir de uma maneira eficaz.

Padre Cícero, por exemplo, foi homem que deixou suas marcas na História e na Cultura, tornou-se relevante devido ao seu carisma, a sua ousadia e ao seu espírito de luta em defesa do povo pobre e simples do sertão nordestino. Padre Cícero Romão Batista nasceu na cidade do Crato, Estado do Ceará, em vinte e quatro de março de mil oitocentos e quarenta e quatro. Desde criança o menino Cícero explicitou uma vertente para a vida sacerdotal. Por esse critério era comum encontrá-lo engolfado em orações na igreja e a auxiliar o vigário nos afazeres paroquiais. Adentrou no Seminário, vindo a ordenar-se padre.

Para pensar as questões ambientais a partir de uma perspectiva teológica, precisamos estabelecer uma premissa rigorosa: existe uma relação profunda entre os humanos religiosos e o mundo inteiro (Reimer, 2005, 86). Padre Cícero, homem de enraizada espiritualidade, rapidamente recebeu a notoriedade de milagreiro pelo povo. Foi impedido da ordem, mas sua fama se espalhou e ele conquistou as graças do povo sofrido, que enxergava no “padinho pade Cícero”, como era popularmente conhecido, um homem santo em vida, e após sua morte a sua lembrança segue a cada dia santo e cada santo dia, levando pessoas à Cidade do Crato para fazerem e pagarem promessas a este homem que foi do povo e para o povo.

NEGO BISPO E A PRESERVAÇÃO AMBIENTAL

Embora Nego Bispo seja uma figura simbólica da religiosidade popular nordestina, ele representa o elo entre o sagrado e a natureza. Como líder espiritual, suas ideias e práticas frequentemente enfatizam a conexão do ser humano com os elementos naturais, refletindo uma sabedoria ancestral que entende a natureza como parte integrante da vida humana e divina. Nego Bispo, em sua atuação simbólica, preconiza a harmonia entre as pessoas e o ambiente, e isso se reflete em práticas comunitárias que valorizam o respeito e a proteção da terra e dos recursos naturais.

A religiosidade popular representada por Nego Bispo pode ser vista como um vetor de conscientização ambiental. Ao integrar a natureza à espiritualidade, ela promove a valorização dos ecossistemas locais, alertando para a importância

da preservação de práticas sustentáveis e do cuidado com a terra. A relação entre fé e meio ambiente se manifesta em ações como o cuidado com a agricultura local, o respeito às árvores e plantas sagradas, e a valorização dos corpos d'água, elementos que são considerados manifestações do divino.

Para Bispo:

É essa estreita relação dos povos de lógica cosmovisão politeísta com os elementos da natureza [...] sua relação respeitosa, orgânica e bio interativa com todos os elementos vitais, uma das principais chaves para compreensão de questões que interessam a todas e a todos. Pois sem a terra, a água, o ar e o fogo não haverá condições sequer para pensarmos em outros meios. (Santos, 2015, p. 90)

Em um contexto de seca e escassez, como o vivido no semiárido nordestino, essas práticas têm implicações diretas para a preservação de recursos naturais e a promoção de uma relação sustentável com o ambiente. As visões de mundo das culturas não se restringem apenas a rituais e práticas de adoração, mas “constituem diversas formas de viver, perceber e sentir a existência” (Santos, 2015, p. 38). Ele se identifica como parte dos “povos pagãos politeístas que veneram várias divindades com múltiplos poderes, conhecimentos e presenças, manifestadas através dos elementos naturais que compõem o universo”, e propõe que as dimensões cosmológica/religiosa e ecológica estão profundamente conectadas. Portanto, é possível afirmar que a maneira como os deuses são concebidos e interpretados influencia e dialoga intensamente com nossa relação e interação com a natureza em busca de sustento (Santos, 2015, p. 39). A obra apresenta cinco poemas do autor Nego Bispo que precedem a introdução e cada um dos quatro capítulos. O primeiro poema, que não possui um título específico, assim como alguns outros, oferece uma análise detalhada da perspectiva do autor sobre a diferença na relação entre homem e natureza entre os “Politeístas Pluristas” e os “Monoteístas Monistas”.

Extraímos os frutos das árvores. Expropriam as árvores dos frutos. Extraímos os animais da mata. Expropriam a mata dos animais. Extraímos os peixes dos rios. Expropriam os rios dos peixes. Extraímos a brisa do vento. Expropriam o vento da brisa. Extraímos o fogo do calor. Expropriam o calor do fogo. Extraímos a vida da terra. Expropriam a terra da vida. Politeístas! Pluristas! Circulares! Monoteístas! Monistas! Lineares! (Santos, 2015, p. 17).

Enquanto apropriamos das árvores os seus frutos, retiramos os animais da mata, enquanto as matas são despojadas de sua fauna, capturamos os peixes dos rios, ao mesmo tempo em que os rios perdem a abundância de seus peixes. Retiramos a vida da terra, que, por sua vez, é despojada de sua essência vital, podemos dizer que as últimas décadas têm sido tempos felizes para o progressismo religioso-ambiental.

PADRE CÍCERO E A PRESERVAÇÃO AMBIENTAL

Padre Cícero Romão Batista, uma das maiores figuras religiosas do Nordeste, também teve uma visão profunda sobre a relação entre fé e meio ambiente. Sua atuação pastoral em Juazeiro do Norte, no Ceará, é marcada por uma perspectiva holística que inclui a preocupação com o bem-estar das pessoas e com o cuidado com a terra. Padre Cícero pregava a solidariedade e o amor ao próximo, valores que se estendem, em sua aplicação prática, ao cuidado com o meio ambiente. Sua atuação pode ser compreendida como uma tentativa de promover a sustentabilidade, por meio da criação de uma comunidade unida, solidária e atenta aos recursos naturais que o entorno oferece.

Durante períodos de seca e dificuldades econômicas, Padre Cícero se destacou por sua habilidade de unir a fé à ação social. Ele mobilizou a população local para a construção de cisternas e outras iniciativas de conservação de água, fundamentais para a sobrevivência no semiárido. Embora não tenha sido um ativista ambiental no sentido moderno do termo, suas ações, motivadas por uma fé profunda e pelo amor ao próximo, contribuem para um entendimento mais amplo da preservação ambiental.

Em 1999, a educação ambiental tornou-se Lei N° 9.795 – Lei da Educação Ambiental, onde em seu Art. 2° afirma:

A educação ambiental é um componente essencial e permanente da educação nacional, devendo estar presente, de forma articulada, em todos os níveis e modalidades do processo educativo, em caráter formal e não-formal (Brasil, 1999).

A educação ambiental deve ser necessária e contínua, e trabalhada em todos os níveis. Padre Cícero considerava o uso consciente dos recursos naturais e entendia que a ajuda mútua e o cuidado com a terra eram pontos essenciais para a construção de uma comunidade sustentável. É importante frisar que Padre Cícero não deixou nenhuma obra escrita divulgada. Segundo Walker alguns desses conselhos, de acordo com fontes orais, inclusive eram dados nas pregações diárias que o padre alcançava os romeiros em frente à sua casa. Em seus preceitos ecológicos Padre Cícero passava os seguintes alertas:

- Não derrube o mato nem mesmo um só pé de pau
- Não toque fogo no roçado nem na caatinga
- Não cace mais e deixe os bichos viverem
- Não crie o boi nem o bode soltos; faça cercados e deixe o pasto descansar para se refazer
- Não plante em serra acima nem faça roçado em ladeira muito em pé; deixe o mato protegendo a terra para que a água não a arraste e não se perca a sua riqueza
- Faça uma cisterna no oitão de sua casa para guardar água de chuva

- Represe os riachos de cem em cem metros, ainda que seja com pedra solta
- Plante cada dia pelo menos um pé de algaroba, de caju, de sabiá ou outra árvore qualquer, até que o sertão todo seja uma mata só
- Aprenda a tirar proveito das plantas da caatinga, como a maniçoba, a favela e a jurema; elas podem ajudar a conviver com a seca
- Se o sertanejo obedecer a estes preceitos, a seca vai aos poucos se acabando, o gato melhorando e o povo terá sempre o que comer
- Mas, se não obedecer, dentro de pouco tempo o sertão todo vai viver um deserto só.

Padre Cícero enfatizava que o amor e o cuidado com o próximo, pode ser acrescentado para incluir a solidariedade com as gerações futuras e com o meio ambiente. A ideia de “cuidar do próximo” poderia ser interpretada como uma responsabilidade de cuidar da terra, das águas e dos recursos naturais que sustentam a vida das comunidades.

Embora a ideia de sustentabilidade moderna não estivesse explicitamente presente nos ensinamentos de Padre Cícero, seus esforços para garantir o abastecimento de água e o cultivo sustentável em tempos de escassez evidenciam uma conscientização ecológica. A construção de cisternas, por exemplo, é uma prática que reflete a necessidade de adaptar as tecnologias às condições locais para promover a conservação da água, um recurso essencial no semiárido.

A união entre as pessoas e a natureza era uma característica importante de sua liderança. Padre Cícero procurava integrar o bem-estar espiritual com a preservação ambiental, o que se reflete em sua visão de uma comunidade que vive em harmonia com o ambiente ao seu redor. Para ele, a proteção da natureza não era uma prática isolada, mas uma extensão do amor ao próximo. É obrigatório que faz parte da experiência do ser humano, ser habilitado de produzir, de modificar, de criar condições adequadas à sua sobrevivência, e por meio desses feitos que efetua sobre a natureza tem por obrigação procurar solução para os obstáculos ambientais no entendimento de estar sensibilizando a si e a comunidade.

O homem tem desmatado grandes áreas verdes, poluído as águas dos rios, lagos e represas e utilizado as reservas de combustíveis fósseis para gerar energia. Todas essas ações interferem na ciclagem de nutrientes e as consequências provenientes dessas ações têm sido desastrosas para nosso planeta (Mourão, 2018, p. 212).

Os seres humanos limpam vastas extensões de espaços verdes, poluíram as águas de rios, lagos e barragens e exploraram reservas de combustíveis fósseis para gerar eletricidade. Todas essas ações interferem na ciclagem de nutrientes, e as consequências dessas ações são catastróficas para o nosso planeta.

IMPLICAÇÕES PARA A CONSCIENTIZAÇÃO AMBIENTAL

De acordo com Dallas (2009), a moderação de consumo deve ser debatida para que a educação e a conscientização ambiental conquistem um avanço na sociedade. Tanto as ideias de Nego Bispo quanto os ensinamentos de Padre Cícero oferecem uma base para reflexões sobre a relação entre religiosidade e meio ambiente, particularmente em contextos de vulnerabilidade social e ecológica. A religiosidade popular no Nordeste, simbolizada por essas figuras, é marcada por uma profunda conexão com a natureza, onde os elementos naturais são vistos como sagrados e merecedores de respeito. Esse pensamento pode ser contado como um ponto de partida para iniciativas de preservação ambiental que envolvam as comunidades locais, já que essas práticas e crenças têm uma forte influência sobre as atitudes cotidianas da população.

A educação insere-se na respectiva teia da aprendizagem e assume um papel programado nesse processo, e, segundo Reigota, podemos dizer que

a educação ambiental na escola ou fora dela continuará a ser uma concepção radical de educação, não porque prefere ser a tendência rebelde do pensamento educacional contemporâneo, mas sim porque nossa época e nossa herança histórica e ecológica exigem alternativas radicais, justas e pacíficas. (1998, p.43)

A educação ambiental dentro e fora das escolas continuará a ser uma filosofia educacional radical, não porque tenda a tornar-se uma tendência rebelde no pensamento educativo contemporâneo. Experimentar em todas as dimensões, propiciar a reflexão, estudo e busca de soluções para os problemas, e propor uma transformação social e cultural através do desenvolvimento da autoconfiança que disponibiliza uma vida plena a quem dela se apropria.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de ciências da Natureza:

estar formado para a vida significa mais do que reproduzir dados, denominar classificações ou identificar símbolos. Significa: saber se informar, comunicar-se, argumentar, compreender e agir; enfrentar problemas de diferentes naturezas; participar socialmente, de forma prática e solidária; ser capaz de elaborar críticas ou propostas; e, especialmente, adquirir uma atitude de permanente aprendizado (Brasil, 2000).

Preparado para a vida vai além de simplesmente reproduzir informações, atribuir classificações ou reconhecer símbolos. Significa: dominar a informação, a comunicação, a argumentação, a compreensão e a ação; lidar com desafios variados; engajar-se socialmente de maneira prática e solidária; ser apto a formular críticas ou sugestões; e, sobretudo, cultivar uma atitude de constante aprendizado.

De acordo com Varine (2000), “a natureza é um grande patrimônio da sociedade. Conseqüentemente, a Educação Ambiental se torna uma prática social, com a preocupação da preservação dessa sua riqueza”. O autor afirma, se o meio ambiente está sendo acometido, devendo-se isso ao rápido crescimento da população humana, que acarreta decadência de sua particularidade e de sua extensão para sustentar a vida, não basta apenas delatar os estragos feitos pelo homem na natureza, é indispensável um processo educativo, com conduta em favor socioambiental.

Entende-se por educação ambiental os processos por meio dos quais o indivíduo e a coletividade constroem valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências voltadas para a conservação do meio ambiente, bem de uso comum do povo, essencial à sadia qualidade de vida e sua sustentabilidade (LEI 9.795, 1999, art. 1º).

A consciência ambiental, muitas vezes associada apenas a uma perspectiva científica ou econômica, pode ser complementada por essas visões religiosas que enfatizam o respeito pela natureza como um imperativo espiritual. Em um momento de crise ambiental global, especialmente nas regiões semiáridas do Brasil, a integração entre religiosidade e práticas de sustentabilidade pode oferecer soluções valiosas para a preservação ambiental e o fortalecimento da resiliência comunitária.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As ideias de Nego Bispo e os ensinamentos de Padre Cícero refletem uma visão da religiosidade popular que reconhece a importância do meio ambiente como parte essencial da vida humana. A fé, a solidariedade e a harmonia com a natureza são elementos que permeiam tanto a prática religiosa popular quanto as ações sociais de liderança no contexto nordestino. As contribuições dessas figuras para a preservação ambiental são um exemplo de como a religiosidade pode ser uma ferramenta poderosa para a sensibilização e a proteção dos recursos naturais, especialmente em uma região tão vulnerável às adversidades climáticas como o Nordeste do Brasil.

Nesse sentido, o ensaio mostra-se meramente como um iniciante e pequeno dispositivo. É perceptível que a problemática em torno do tema deve ser imediatamente catalogada de maneira mais extenuante pelos teólogos brasileiros, junto com os pesquisadores da religião como um todo.

Dessa forma, é fundamental que novas pesquisas sejam realizadas sobre esse tema, com o objetivo de aprofundar e complementar aspectos que não puderam ser explorados neste trabalho, especialmente em função da limitação temporal da pesquisa e da necessidade de um estudo mais detalhado sobre o assunto.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BOFF, L. **Ecologia: grito da terra, grito dos pobres**. São Paulo: Ática, 1996.
- BRASIL. Lei 9795/99. Dispõe sobre a educação ambiental, institui a **Política Nacional de Educação Ambiental** e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19795.htm. Acesso em: 10 fev. 2025.
- _____. Secretaria da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ciências Naturais**. Vol.4. Rio de Janeiro: DP&A EDITORA, 2000. 144 p.
- _____. Congresso. Senado. Lei nº 9985, de 18 de julho de 2000. **Sistema Nacional de Unidades de Conservação da Natureza**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9985.htm. Acesso em: 12 fev. 2025.
- DALLAS, N. **Como tornar sua empresa ecologicamente responsável** [tradução de Bernardo Araújo]. Rio de Janeiro, Sextante, 2009.
- FRANCISCO, Papa. *Evangelii Gaudium*. **Exortação Apostólica**. São Paulo: Paulus, 2013.
- FREIRE. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. Coleção leitura. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.
- PADUA, Suzana M. **Afinal, qual a diferença entre conservação e preservação?** 2006. Disponível em: <https://www.oeco.org.br/colunas/suzana-padua/18246-oeco-15564/>. Acesso em: 10 fev. 2025.
- REIGOTA, M. **Desafios à educação ambiental escolar**. In: JACOBI, P. et al. (orgs.). *Educação, meio ambiente e cidadania: reflexões e experiências*. São Paulo: SMA, 1998. p.43-50.
- REIMER, H. **Sustentabilidade e cuidado contribuições de textos bíblicos para uma espiritualidade ecológica**. São Paulo: Reviver, 2005.
- SANTOS, Antônio Bispo dos. **Colonização, quilombos, modos e significados**. Apresentação de José Jorge de Carvalho. Posfácio de Maria Sueli Rodrigues Souza. Comentários de Álvaro Tukano, Casimiro Tukano, Antônio Gomes Barbosa e Tais Garone. Brasília: INCTI/UnB, 2015.
- VARINE, H. de. **O Ecomuseu. Ciências e Letras**. 2000.
- WALKER, Daniel. **Padre Cícero: coletânea de textos**. Juazeiro do Norte, 2006. Disponível em: www.apoema.com.br/Daniel.htm. Acessado em 09 de fev. de 2025.

ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO COMO FERRAMENTAS DE INCLUSÃO SOCIAL: LER PARA TRANSFORMAR- INCLUSÃO SOCIAL POR MEIO DA ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

Genízia Fernandes de Lima¹

Sheila de Souza Gomes²

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A alfabetização e o letramento são processos essenciais para a formação do indivíduo e para sua inserção na sociedade. A capacidade de ler e escrever não apenas permite o acesso ao conhecimento, mas também possibilita a participação ativa no mundo contemporâneo, que exige habilidades de comunicação e interpretação crítica da informação. Dessa forma, a alfabetização e o letramento não são apenas processos educacionais, mas também instrumentos de empoderamento social, contribuindo para a redução das desigualdades e para a ampliação das oportunidades.

Em uma sociedade cada vez mais pautada na circulação de informações e no uso da escrita em diversos espaços, o analfabetismo e o letramento precário tornam-se barreiras que limitam o acesso aos direitos fundamentais, ao mercado de trabalho e à plena cidadania. De acordo com Freire (1987), a educação precisa ir além da simples transmissão de conteúdos; deve possibilitar a emancipação dos sujeitos e sua capacidade de interagir criticamente com o mundo. Assim, o processo de alfabetização deve considerar não apenas a aprendizagem da língua escrita, mas também a inserção do indivíduo em práticas sociais que envolvem a leitura e a escrita de maneira significativa.

A democratização do acesso à educação é um fator essencial para a inclusão social, especialmente em contextos de vulnerabilidade. Conforme apontam pesquisas da UNESCO (2021), os países que investem na alfabetização colhem benefícios sociais e econômicos significativos, uma vez que indivíduos alfabetizados têm maiores chances de mobilidade social e participação

1 Especialista em neuropsicopedagogia e em gestão escolar. Licenciada em Pedagogia e em História. E-mail geniziafernandes@gmail.com.

2 Graduada em licenciatura em pedagogia pela Universidade Estadual do Piauí. E-mail: sheilasgomespedagoga@gmail.com.

ativa na sociedade. Dessa forma, a alfabetização e o letramento devem ser compreendidos não apenas como uma necessidade educacional, mas como um direito fundamental que precisa ser garantido a todos os cidadãos.

Esta pesquisa tem como objetivo discutir a alfabetização e o letramento como ferramentas de inclusão social, analisando sua importância para o desenvolvimento individual e coletivo. Serão abordados aspectos teóricos e práticos relacionados ao tema, bem como o papel das políticas públicas na promoção da educação de qualidade. Através de uma abordagem fundamentada em autores da área e em dados estatísticos, busca-se demonstrar que o acesso pleno à leitura e à escrita é um fator determinante para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: CONCEITOS FUNDAMENTAIS

Para compreender a relação entre alfabetização, letramento e inclusão social, é necessário estabelecer uma distinção entre esses conceitos. De acordo com Soares (2003), a alfabetização refere-se ao processo de ensino e aprendizado do sistema de escrita, enquanto o letramento abrange o uso funcional e social da leitura e da escrita no cotidiano. Dessa forma, uma pessoa pode ser alfabetizada, mas não letrada, caso não utilize a leitura e a escrita em diferentes contextos sociais.

O letramento, conforme Street (1984), não se limita à aquisição da competência técnica da escrita, mas está relacionado ao modo como a escrita é praticada e valorizada em uma determinada sociedade. Assim, a alfabetização e o letramento são processos complementares que devem ser trabalhados de forma integrada para garantir a inclusão social.

Além disso, estudiosos como Kleiman (1995) destacam que o letramento é um fenômeno cultural e social que se manifesta de diferentes formas em diferentes grupos e contextos. Ou seja, as práticas de leitura e escrita variam de acordo com as necessidades e os usos que uma determinada comunidade faz da língua escrita. Isso significa que a alfabetização e o letramento devem ser abordados de maneira contextualizada, considerando os aspectos culturais e sociais dos sujeitos envolvidos.

INCLUSÃO SOCIAL E A IMPORTÂNCIA DA ALFABETIZAÇÃO

A inclusão social é um conceito que se relaciona com a garantia de direitos e a participação equitativa de todos os indivíduos na sociedade. Segundo Freire (1987), a educação tem um papel transformador na vida das pessoas, pois possibilita que compreendam sua realidade e atuem na sua transformação. A

alfabetização e o letramento, nesse contexto, representam meios essenciais para a democratização do conhecimento e para a emancipação social dos sujeitos historicamente marginalizados.

A falta de acesso à alfabetização gera exclusão social, dificultando o acesso ao mercado de trabalho, à informação e ao exercício da cidadania. De acordo com dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2021), a taxa de analfabetismo no Brasil ainda é significativa, especialmente entre populações vulneráveis, como pessoas em situação de pobreza e comunidades rurais. Nesse sentido, políticas públicas voltadas para a alfabetização de jovens e adultos são fundamentais para reduzir as desigualdades sociais.

A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO, 2019) destaca que a alfabetização não deve ser vista apenas como uma habilidade técnica, mas como um direito humano essencial. A alfabetização funcional, que permite que os indivíduos compreendam, interpretem e utilizem informações escritas em seu cotidiano, é um fator determinante para sua plena participação na sociedade.

Além disso, a alfabetização tem impacto direto no desenvolvimento econômico e social de um país. Estudos do Banco Mundial (2020) apontam que altos índices de analfabetismo estão associados a menores níveis de desenvolvimento humano e maiores taxas de pobreza. Portanto, investir em alfabetização e letramento significa investir na inclusão social e no crescimento sustentável de uma nação.

A ALFABETIZAÇÃO DIGITAL E SUAS IMPLICAÇÕES PARA A INCLUSÃO SOCIAL

Com os avanços rápidos da tecnologia e a crescente digitalização das interações sociais, a alfabetização digital emergiu como uma habilidade essencial para a inclusão social no século XXI. Em um mundo cada vez mais interconectado, a capacidade de acessar, compreender e utilizar as ferramentas digitais de maneira eficaz é fundamental não apenas para o sucesso acadêmico e profissional, mas também para a plena participação na sociedade. O conceito de alfabetização digital vai além do simples uso de dispositivos tecnológicos; envolve a competência crítica de interagir com plataformas digitais de maneira responsável, segura e informada. Dessa forma, as barreiras à alfabetização digital não apenas limitam o acesso à informação, mas também ampliam as desigualdades sociais, marginalizando aqueles que não têm as habilidades necessárias ou o acesso a tecnologias adequadas.

A exclusão digital, como aponta o IBGE (2021), reflete um quadro mais amplo de exclusão social e econômica, afetando especialmente grupos

vulneráveis, como pessoas em áreas rurais, comunidades periféricas e aquelas de classes sociais mais baixas. Dados revelam que uma parcela significativa da população brasileira ainda carece de acesso adequado à internet, com diversas regiões do país enfrentando dificuldades de conectividade. Essa falta de acesso não só limita as oportunidades educacionais, mas também prejudica as chances de inserção no mercado de trabalho, já que muitas atividades econômicas e processos seletivos exigem habilidades digitais básicas, como o uso de e-mails, sistemas de gestão online, entre outras competências.

Além disso, a ausência de um acesso adequado à tecnologia impede o engajamento efetivo em espaços de cidadania digital, como a participação em discussões políticas e sociais através das redes sociais e outras plataformas de mídia.

Em termos de alfabetização digital, é crucial que a formação dos indivíduos seja ampla, abordando não só a utilização das ferramentas digitais, mas também a capacidade de analisar e interpretar criticamente as informações que circulam no ambiente online.

A proliferação de desinformação e fake news exige que os cidadãos sejam capazes de discernir fontes confiáveis e tomar decisões informadas em um mar de conteúdos digitais. Assim, a alfabetização digital não se limita ao “como fazer” algo com a tecnologia, mas expande-se para o “porquê” e o “para quê”, promovendo a reflexão sobre o impacto das ações no ambiente digital e o uso responsável dessas ferramentas. Nesse contexto, o desenvolvimento do pensamento crítico torna-se uma habilidade essencial, não apenas para a navegação eficiente nas plataformas digitais, mas para a formação de um cidadão consciente, ético e capaz de exercer sua cidadania de maneira plena e informada.

É imprescindível que as políticas públicas de educação integrem a alfabetização digital como um pilar central na formação educacional, desde os primeiros anos de escolarização. Incorporar o ensino de competências digitais de forma transversal ao currículo, em todas as etapas de ensino, é uma estratégia eficaz para garantir que todos os alunos, independentemente de sua origem socioeconômica, tenham as mesmas oportunidades de acesso e participação no mundo digital. Tais políticas devem englobar desde a infraestrutura tecnológica nas escolas até a capacitação de professores, garantindo que os educadores estejam preparados para ensinar tanto o uso técnico das ferramentas quanto o desenvolvimento do pensamento crítico necessário para navegar com segurança no ambiente digital. Além disso, iniciativas de inclusão digital em comunidades carentes e em áreas rurais, através da distribuição de dispositivos e da ampliação do acesso à internet, são fundamentais para superar as desigualdades tecnológicas e permitir que todos possam se beneficiar dos avanços da sociedade digital.

Portanto, a alfabetização digital, como parte integrante da alfabetização e do letramento, desempenha um papel fundamental na promoção da inclusão social. Ela oferece não apenas a oportunidade de acessar e utilizar as ferramentas tecnológicas, mas também fortalece o exercício da cidadania, ao capacitar os indivíduos para interagir de forma crítica e responsável com o mundo digital. Ao integrar a alfabetização digital aos processos educativos de maneira inclusiva e equitativa, será possível reduzir as barreiras sociais e econômicas impostas pela exclusão digital, promovendo uma sociedade mais justa e participativa.

O PAPEL DA ESCOLA E DAS POLÍTICAS PÚBLICAS

A escola tem um papel central na alfabetização e no letramento, sendo um espaço de formação integral do sujeito. No entanto, para que esse papel seja eficaz, é necessário que haja uma abordagem pedagógica que valorize a cultura do aluno e promova situações reais de letramento. Segundo Mortatti (2006), uma educação significativa deve considerar a experiência do aluno e estimulá-lo a interagir com diferentes práticas de leitura e escrita.

As políticas públicas desempenham um papel essencial nesse processo. Programas como o Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) são exemplos de iniciativas que visam garantir a alfabetização de qualidade para todas as crianças. Entretanto, desafios ainda persistem, como a formação continuada de professores e a falta de investimentos adequados.

A BNCC, por exemplo, estabelece diretrizes para o ensino da leitura e da escrita desde os primeiros anos escolares, buscando assegurar que todas as crianças tenham acesso a uma educação de qualidade. No entanto, sua implementação exige infraestrutura adequada, materiais didáticos atualizados e profissionais capacitados.

Além disso, iniciativas de alfabetização de jovens e adultos, como o Programa Brasil Alfabetizado, também são fundamentais para garantir o direito à educação para aqueles que não tiveram acesso à escolarização na infância. Essas políticas devem ser contínuas e estruturadas de forma a atender as demandas específicas de diferentes grupos populacionais, promovendo a equidade e a justiça social.

Por fim, é fundamental que a sociedade como um todo compreenda a importância da alfabetização e do letramento para a inclusão social. Governos, escolas, famílias e comunidades devem atuar de forma conjunta para garantir que todos os indivíduos tenham acesso à educação e possam exercer plenamente sua cidadania.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A alfabetização e o letramento são elementos indispensáveis para a inclusão social, permitindo o acesso ao conhecimento, ao trabalho e ao exercício pleno da cidadania. Como abordado ao longo deste artigo, esses processos vão além da simples aprendizagem da leitura e da escrita, abrangendo a capacidade de interpretar criticamente o mundo e de se posicionar diante das diversas demandas da vida em sociedade.

A superação do analfabetismo e a promoção de práticas de letramento eficazes requerem o compromisso de diferentes setores da sociedade. Governos, instituições educacionais e a comunidade precisam atuar conjuntamente para garantir que todos tenham oportunidades reais de aprendizagem. Isso implica investimentos contínuos em políticas públicas de educação, formação de professores e acesso equitativo a materiais pedagógicos e tecnologias.

Além disso, a alfabetização digital surge como um novo desafio para garantir que a população não fique excluída das transformações promovidas pela era da informação. O domínio das ferramentas tecnológicas torna-se essencial para ampliar as possibilidades de inserção social, profissional e cultural, tornando-se uma extensão natural da alfabetização tradicional.

Portanto, fortalecer a alfabetização e o letramento é uma estratégia fundamental para reduzir desigualdades e construir uma sociedade mais justa e inclusiva. Somente por meio de uma educação de qualidade e acessível a todos será possível garantir que cada indivíduo possa exercer plenamente seus direitos e contribuir ativamente para o desenvolvimento social e econômico do país.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Ministério da Educação. (2017). **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília: MEC.

BRASIL, Ministério da Educação. (2019). **Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)**. Brasília: MEC.

CASTELLS, M. (1999). **A Sociedade em Rede**. São Paulo: Paz e Terra.

FREIRE, P. (1987). **Pedagogia do Oprimido**. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

KLEIMAN, A. (1995). **Letramento: O que é e o que não é**. São Paulo: Cengage Learning.

IBGE. (2021). **Acesso à Internet no Brasil - Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua**. Rio de Janeiro: IBGE.

IBGE. (2021). **Indicadores de Inclusão Digital no Brasil**. Rio de Janeiro: IBGE.

Banco Mundial. (2020). **Alfabetização e Desenvolvimento: A chave para a inclusão social**. Washington, DC: Banco Mundial.

- MORAN, J. (2015). **Desafios da educação digital no Brasil**. São Paulo: Papirus.
- MORTATTI, M. L. (2006). **Leitura e escrita: A prática do letramento na escola**. São Paulo: Ática.
- SOARES, M. (2003). **Letramento: Um tema em três gêneros**. São Paulo: Cortez.
- STREET, B. (1984). **Literacy in theory and practice**. Cambridge: Cambridge University Press.
- UNESCO. (2019). **Relatório de Monitoramento Global da Educação**. Paris: UNESCO.

A FORMAÇÃO DO PROFESSOR NO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE): DESAFIOS, COMPETÊNCIAS E PRÁTICAS INOVADORAS

Antônio Gonçalves de Macêdo Neto¹

Samara Liz Silva Machado²

Livia Guimarães da Silva³

INTRODUÇÃO

O Atendimento Educacional Especializado (AEE) é uma modalidade educacional que busca atender uma parcela da comunidade escolar que possui algum grau de deficiência, transtornos globais de desenvolvimento ou altas habilidades e superdotação. As turmas de AEE atuam no contraturno escolar, com o processo de ensino e aprendizagem sendo mediado por um professor que possui habilitação para o atendimento.

Diante do cenário do AEE no Brasil, o problema de pesquisa deste estudo foi: Quais são os desafios enfrentados, as competências necessárias e as práticas inovadoras que o professor precisa no Atendimento Educacional Especializado (AEE)? Nessa intencionalidade, o objetivo geral do estudo foi compreender os desafios enfrentados, as competências necessárias e as práticas inovadoras que o professor precisa no Atendimento Educacional Especializado (AEE). Especificamente, os objetivos do estudo foram: a) conhecer os desafios enfrentados pelo professor no AEE; b) descrever as competências necessárias ao professor no AEE; c) apresentar práticas inovadoras no AEE.

O referencial teórico do estudo abordou a educação especial e inclusiva na Educação Básica, através do Atendimento Educacional Especializado. A metodologia do estudo foi de abordagem qualitativa, com aplicação de pesquisa

1 Graduado em Pedagogia pela Universidade Federal do Piauí. Pós-graduado em atendimento educacional especializado pela Faculdade do Vale. Pós-graduado em práticas curriculares pelo CEAD-UFPI. Professor Substituto da SEDUC-PI.

2 Doutora em Literatura pela Universidade de Brasília. Mestre em Letras pela Universidade Federal do Piauí. Licenciada em Letras Português pela UFPI. Professora da UEMA-Timon.

3 Doutoranda em Literatura pela Universidade de Coimbra. Mestre em Letras pela Universidade Federal do Piauí. Especialista em Libras. Licenciada em Letras Português pela UFPI e Letras Libras pela Uniasselvi. Professora da SEDUC-MA.

de campo, em que foi apresentado um relato de experiência sobre o Atendimento Educacional Especializado na cidade de Teresina, Piauí.

Espera-se que este estudo contribua para a qualificação do AEE no Brasil, ao analisar as condições e desafios enfrentados pelos profissionais que atuam nesse atendimento na Educação Básica.

A EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL: HISTÓRIA, LEGISLAÇÃO E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

O processo educacional no Brasil foi gradual. Quando se fala da formação do profissional para atuar com Educação, temos o primeiro esboço do que viria a se tornar os cursos de formação de docentes apenas com a criação da Escola de Primeiras Letras em 1827. Nessas primeiras instituições em solo brasileiro, meninos e meninas tinham currículos separados. Cabe ressaltar que a educação ainda era extremamente exclusiva, principalmente em termos de acesso a todas as classes e pessoas (Assis, Barbosa e Lucena, 2018.).

Ainda no período do império, em 1882, Rui Barbosa começa a tecer uma série de críticas ao modelo educacional, observando que seria necessária uma reforma completa na formação dos mestres, visto que o modelo educacional não atendia às demandas que o país exigia na época. Muito embora, esse projeto tenha ficado apenas no papel (Assis, Barbosa, Costa e Lucena, 2018).

Apenas a partir de 1890 é que se teve algum movimento para uma expansão do projeto educacional nacional, assim como Assis, Barbosa e Lucena explicam:

O estabelecimento e expansão do padrão das Escolas Normais (1890-1932), cujo marco inicial foi a reforma paulista da Escola Normal, teve como anexo a escola-modelo. A organização dos Institutos de Educação (1932-1939) teve como marcos as reformas de Anísio Teixeira no Distrito Federal, em 1932, e de Fernando de Azevedo em São Paulo, em 1933. (2018, p.3).

Nesse contexto, com a expansão do sistema educacional, houve um aumento do número de estudantes, assim como da necessidade de profissionais para atuarem no magistério.

Então, a partir de 1939, tem-se a organização e a implantação dos cursos de Pedagogia através da expansão das escolas normais, com currículos adaptados para que o profissional lecionasse diversas disciplinas. A estrutura de seus currículos era composta por três anos de estudos de disciplinas específicas mais um ano da chamada formação didática. A respeito destes cursos, Saviani observa que:

Os cursos de licenciatura resultaram fortemente marcados pelos conteúdos culturais-cognitivos, relegando o aspecto pedagógico-didático a um apêndice de menor importância, representado pelo curso de didática, encarado como uma mera exigência formal para a obtenção do registro profissional de professor. (2009, p. 147).

Neste sentido, o caráter meramente técnico dos cursos de formação, influenciados a princípio pelos ideais do Fordismo e Taylorismo, desenvolveu uma ótica meramente conteudista, fortalecendo a crença em um professor detentor de conhecimento e o aluno meramente um “depósito” daqueles conhecimentos que eram considerados válidos. Cabe ainda ressaltar que os ideais do escolanovismo ainda permeiam o cenário educacional nacional (Saviani, 2009).

No período entre 1972 e 1982, tivemos duas alterações consideráveis nas políticas de formação docente. A primeira ocorreu no ano de 1972 e consistia em uma reformulação, sendo a habilitação para o exercício do magistério organizada em duas modalidades: uma com duração de 3 anos, que habilitaria para assumir classes até a quarta série, e a segunda, que habilita o magistério da sexta série até o primeiro grau. Segundo Saviani (2009), a alteração que aconteceu a partir de 1982 foi a criação dos Centros de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério, que logo foi descontinuada devido principalmente ao seu fracasso quantitativo.

Com o final do governo ditatorial militar e a promulgação da nova Constituição Federal de 1988, tornou-se necessário uma revitalização dos Cursos de Formação de Professores, que realmente só se concretizou em 1996, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, que trazia em seus artigos a organização dos cursos de formação, os quais teriam extintos os cursos de magistério de nível médio, dando ênfase na formação superior. Em seu texto, encontramos os seguintes artigos:

Art. 61: Estabelece que a formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação.

Art. 62: Define que a formação de profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e às características de cada etapa do desenvolvimento do educando, terá como fundamentos:

I - a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço;

II - aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades.

Art. 63: Estabelece que a formação de docentes para atuar na educação básica deve garantir:

I - conhecimentos sobre o sistema educacional brasileiro e a organização do trabalho pedagógico e administrativo da escola;

II - capacidade de planejamento, execução, coordenação e avaliação de tarefas educacionais;

III - domínio dos conteúdos curriculares da área de atuação.

Através desta normativa, tivemos não só a consolidação dos cursos de formação, mas novos objetivos e metas da Educação Nacional, e ainda a promulgação de outros documentos que deveriam orientar a ação educacional,

como a criação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e os Parâmetros Nacionais Curriculares (PCNs), que deveriam auxiliar as redes de ensino e os professores durante o processo de Ensino-Aprendizagem. Cabe ainda ressaltar o caráter que a educação toma neste período, no qual se pede a este docente que o processo educativo rompa as barreiras tradicionais do ensino, buscando um olhar progressista.

O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NO BRASIL E NO PIAUÍ

A educação especial no Brasil refere-se a um conjunto de políticas e práticas educacionais destinadas a garantir o acesso, a permanência e o sucesso escolar de estudantes com necessidades educacionais especiais. Essas necessidades podem incluir deficiências físicas, sensoriais, intelectuais, transtornos do espectro autista (TEA) e outras condições que demandam adaptações específicas no processo de ensino e aprendizagem. O sistema educacional brasileiro busca promover a inclusão desses estudantes em escolas regulares, proporcionando-lhes suporte pedagógico, recursos e estratégias adequadas para o seu pleno desenvolvimento (PNE, 2009).

A legislação brasileira, como a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/96, reconhece o direito à educação inclusiva e estabelece diretrizes para a oferta de serviços de educação especial. Essas diretrizes visam assegurar que todos os estudantes, independentemente de suas condições, tenham acesso a uma educação de qualidade, promovendo a igualdade de oportunidades e o respeito à diversidade. Dessa forma, a educação especial no Brasil representa um compromisso com a inclusão e a garantia dos direitos humanos, buscando eliminar barreiras e preconceitos que possam impedir a plena participação de todos os indivíduos na sociedade (Brasil, 1996).

Sobre a garantia da Educação a esse público, o Estatuto da Pessoa com Deficiência em seu artigo 27 apresenta que:

A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem (Brasil, 1996).

No entanto, cabe ressaltar que hoje falamos em educação inclusiva, quando os alunos com deficiência frequentam as turmas chamadas regulares, mas que já existiram escolas especializadas em recebê-los. Partia-se do pressuposto

que seria melhor para o processo de ensino e aprendizagem que esses alunos ficassem separados em turmas ou escolas. Para uma educação eficiente, as crianças deveriam ser separadas a partir de suas características.

A partir dos anos 1990, houve uma ampliação das matrículas de estudantes com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e superdotação na rede regular de ensino, o que forçou o Estado a rever suas políticas de educação, criando assim a necessidade de implantação de turmas do chamado atendimento educacional especializado (Bondezan e Goulart, 2013). Bondezan e Goulart nos esclarecem que:

O atendimento educacional especializado (AEE), de acordo com o Artigo 1º da Resolução nº 4/2009, é aquele “ofertado nas salas de recursos multifuncionais ou em centros de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de Instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos” e tem como função complementar ou suplementar a formação dos alunos em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino. (2013, p.2).

Além disso, o atendimento nesta modalidade acontece paralelo à educação regular, prioritariamente, sendo este realizado nas chamadas salas de recursos multifuncionais da própria escola ou de alguma outra instituição da rede de ensino no contraturno. O Ministério da Educação apresenta em suas diretrizes para o AEE o seguinte a respeito do público-alvo:

- a. Alunos com deficiência: aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas.
- b. Alunos com transtornos globais do desenvolvimento: aqueles que apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotípias motoras. Incluem-se nessa definição alunos com autismo clássico, síndrome de Asperger, síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância (psicoses) e transtornos invasivos sem outra especificação.
- c. Alunos com altas habilidades/superdotação: aqueles que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotora, artes e criatividade (Brasil, 2015, p.2).

Esse público-alvo deve ser atendido por profissionais especializados em Atendimento Educacional Especializado, devendo o AEE estar presente dentro do Projeto Pedagógico da Rede regular com o objetivo de desenvolver as capacidades dos educandos de forma complementar ou suplementar (Brasil, 2015).

O AEE NO ESTADO DO PIAUÍ

Todo trabalho pedagógico a ser exercido nas turmas de AEE deve partir das necessidades do aluno atendido. Seja partindo das zonas de interesse do discente até as suas dificuldades, tendo em vista o desenvolvimento da criança ou adolescente. A cartilha estadual para o AEE aborda o seguinte:

Deve partir dos interesses, necessidades e dificuldades de aprendizagens específicas de cada estudante, oferecendo subsídios pedagógicos e contribuindo para a aprendizagem dos conteúdos na classe comum, e não deve ser confundido com reforço escolar (repetição de conteúdo na prática educativa da sala de aula) (Piauí, 2019).

Cabe também ressaltar a relação de parceria que o professor do AEE deve ter com o professor do ensino regular para que juntos possam traçar planos de ação para melhor atender à necessidade do discente.

Procura-se trabalhar nas salas de recursos multifuncionais atividades que desenvolvam habilidades perceptomotoras, cognitivas, psicomotoras e de linguagem, abrangendo a Língua Portuguesa e/ou demais formas de comunicação como Braille e Língua de Sinais. Ademais, atividades de leitura e escrita dentro do nível cognitivo de cada um, atividades lúdicas tais como jogos de memória, quebra-cabeça, jogos de raciocínio, desenvolvimento de coordenação motora e concentração. Assim como atividades para alunos com diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista (TEA), partindo da análise comportamental e organização do ensino. Para alunos diagnosticados com Altas Habilidades e Superdotação, promover atividades que estimulem as inteligências múltiplas, assim como o enriquecimento curricular (Piauí, 2019).

Todas essas atividades voltadas para o atendimento especializado AEE devem ocorrer, se possível, em uma sala multifuncional que, segundo as diretrizes operacionais da Secretaria de Educação do Piauí (SEDUC), deve estar organizada da seguinte maneira:

Para 20(vinte) horas semanais, o número máximo é de 20 (vinte) estudantes, com atendimento previsto em cronograma elaborado pelo professor da Sala de Recursos Multifuncionais – SRM e a equipe técnico-pedagógica da escola.

O estudante deve receber atendimento de acordo com as suas necessidades, podendo ser de 2(duas) a 3(três) vezes por semana, não ultrapassando 2 (duas) horas diárias e em período contrário ao que está matriculado e frequentando a classe comum.

O estudante na Sala de Recursos Multifuncionais – SRM deve ser atendido individualmente, ou em grupos de até 05 (cinco) estudantes, com atendimento por meio de cronograma preestabelecido. Os grupos de estudantes em atendimento serão organizados preferencialmente por faixa etária e/ou conforme semelhanças nas necessidades pedagógicas dos mesmos.

No cronograma, deve ser garantido um período (01 dia da semana) para o planejamento semanal, formação do professor da SRM, encontro com os professores da classe comum e a equipe técnico-pedagógica da escola. O professor da Sala de Recursos Multifuncionais – SRM deve prever o controle de frequência dos estudantes por meio do registro diário de classe; Quando o estudante frequentar a Sala de Recursos Multifuncionais – SRM em outra escola, deve ser mantida na pasta individual da classe comum, cópia dos registros de frequência e relatório de desempenho no atendimento educacional especializado, analisado pela equipe técnico-pedagógica de ambas as escolas.

Manter atualizado, bimestralmente, o relatório individual do estudante que frequenta o Atendimento Educacional Especializado - AEE. (Piauí, 2019).

As salas multifuncionais servem de amparo pedagógico para a realização da prática. Destaca-se a necessidade de o professor ter um perfil adequado para a atuação com as turmas de AEE devido ao seu caráter específico de saber lidar com as diferentes demandas que este público traz.

PERCURSO METODOLÓGICO

Essa pesquisa tem abordagem qualitativa que, conforme Marconi e Lakatos dissertam em seu livro metodologia científica a respeito desta modalidade:

A metodologia qualitativa preocupa-se em analisar e interpretar aspectos mais profundos, defendendo a complexidade do comportamento humano. Fornecendo análise mais detalhada sobre as investigações, hábitos, atitudes, tendências de comportamento etc. (2009, p.48)

Este trabalho utilizará o método qualitativo de pesquisa em busca de fomentar uma análise do objeto de estudo. Nesse sentido, Minayo (2009) fundamenta a pesquisa qualitativa como uma abordagem que busca compreender fenômenos sociais complexos, através de uma análise profunda e contextualizada dos significados, das relações e dos processos subjacentes. Assim, valoriza a subjetividade dos indivíduos e busca captar a diversidade de perspectivas e experiências que permeiam determinado fenômeno. Ao contrário da pesquisa quantitativa, que se concentra na mensuração e na generalização de dados numéricos, a pesquisa qualitativa busca explorar nuances, entender motivações e interpretar os fenômenos sociais de maneira holística (Minayo, 1994).

Minayo (1994) enfatiza que a pesquisa qualitativa adota uma abordagem flexível e interativa, permitindo uma constante reflexão e adaptação dos métodos conforme o desenvolvimento da investigação. Ela valoriza a imersão do pesquisador no contexto estudado, seja através de observação participante, entrevistas em profundidade ou análise de documentos, visando uma compreensão mais rica e contextualizada dos fenômenos investigados. Além disso, a pesquisa qualitativa frequentemente utiliza técnicas de análise de dados

qualitativos, como codificação e categorização, para extrair padrões e *insights* significativos a partir das informações coletadas.

A pesquisa de campo se faz necessária para que o pesquisador consiga estar mais próximo do seu objeto de estudo, conseguindo assim desenvolver seu olhar investigativo à luz dos fatos que o rodeiam e influenciam o curso de ação do seu objeto de pesquisa. Assim como Marconi e Lakatos nos esclarecem a respeito da pesquisa de campo:

[...] é que se utiliza com o objetivo de conseguir informações e/ou conhecimentos sobre um problema, para o qual se procura uma resposta, ou sobre uma hipótese, que se queira comprovar, ou, ainda, com o propósito de descobrir novos fenômenos ou relações entre eles. Ela consiste na observação de fatos e fenômenos tal como ocorrem espontaneamente, na coleta de dados a eles referentes e no registro de variáveis que se presume relevantes para analisá-los. (2017, p. 202)

Além disso, a pesquisa de campo proporciona uma compreensão mais profunda e contextualizada dos problemas, permitindo a formulação de soluções mais eficazes e o desenvolvimento de intervenções mais adequadas às necessidades reais das comunidades e do meio ambiente (Minayo, 1994). Já o relato de experiência se desenrola através da vivência dos sujeitos que serão participantes da pesquisa, feito de forma sucinta e estruturada pelo próprio formador (Minayo, 1994).

O local da pesquisa foi um Centro de Habilitação, localizado na zona sul da cidade de Teresina e conta com três turmas de atendimento educacional especializado. As participantes da pesquisa são professoras deste Centro de Habilitação e são todas mulheres.

Como técnica de coleta de dados foi utilizado o questionário que, segundo Marconi e Lakatos (2003), é um instrumento de coleta de dados constituído por uma série de perguntas, que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do entrevistador. Ainda sobre o questionário, Marconi e Lakatos esclarecem que:

Em geral, o pesquisador envia o questionário ao informante, pelo correio ou por um portador, depois de preenchido, o pesquisado devolve-o do mesmo modo. Junto com o questionário o questionário deve-se enviar uma nota ou uma carta explicando a natureza da pesquisa, sua importância e a necessidade de obter respostas, tentando despertar o interesse do receptor, no sentido de que ele preencha e devolva o questionário dentro de um prazo aceitável. (2003, p. 201)

O caráter não presencial do questionário facilita para o pesquisador entrar em contato com os sujeitos de sua pesquisa em tempos endêmicos como o que estamos vivenciando desde o início de 2020.

O processo de elaboração de um questionário é longo e complexo. Lakatos e Marconi explicam que “[...] se exige cuidado na seleção das questões, levando

em consideração a sua importância, isto é, se oferece condições para a obtenção de informações válidas” (2003, p. 202). Sobre a extensão e a finalidade, as autoras esclarecem que “o questionário deve ser limitado em extensão e finalidade. Se for muito longo, causa fadiga e desinteresse” (Marconi e Lakatos, 2003, p. 203). Assim, as perguntas do questionário são classificadas em perguntas abertas ou fechadas. No caso desta pesquisa, foi escolhido o modelo aberto de perguntas, que é explicado por Marconi e Lakatos (2003, p. 204) “como também chamadas de perguntas livres ou não limitadas, são as que permitem ao informante responder livremente, usando linguagem própria, e emitir opiniões.”

Ainda sobre a coleta de dados, segundo Falkembach o diário de campo “consiste num instrumento de anotações, um caderno com espaço suficiente para anotações, comentários e reflexão, para uso individual do investigador no seu dia a dia” (1987, p. 19), foi um instrumento utilizado para o registro das atividades que foram pesquisadas ao longo do processo de estágio. Ainda sobre o diário de campo, Falkembach (1987) ressalta que todos os eventos que circundam o objeto estudado devem ser anotados.

Intencionando atingir os objetivos da pesquisa, o instrumento de coleta de dados teve as seguintes perguntas:

- 1) Quais os desafios enfrentados pelo professor do AEE?
- 2) Quais as competências necessárias para o professor do AEE?
- 3) Quais práticas inovadoras o docente utiliza no AEE?

Optamos, para a análise, estruturar a discussão a partir de cada pergunta e discutir em blocos sobre o que cada participante da pesquisa respondeu. Para tanto, optamos por identificá-los como P1, P2, P3 (“P” de participantes). Nesta análise, ressaltamos que utilizamos trechos hachurados em negrito ou sublinhados para destacar os pontos relevantes da discussão, sob a ótica dos participantes.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Como explicado anteriormente, a análise e discussão dos resultados foi pensada a partir das perguntas do questionário aplicado aos participantes da pesquisa. Caracterizaram-se em torno dos desafios enfrentados pelo professor do AEE, das suas competências e das práticas inovadoras utilizadas pelos mesmos professores. Portanto, cada ponto deste foi transformado em subseção.

DESAFIOS ENFRENTADOS PELO PROFESSOR NO AEE

Para investigar este ponto da discussão, a primeira questão apresentada às professoras foi “Quais os desafios enfrentados pelo professor do AEE?” A seguir, estão as respostas na íntegra:

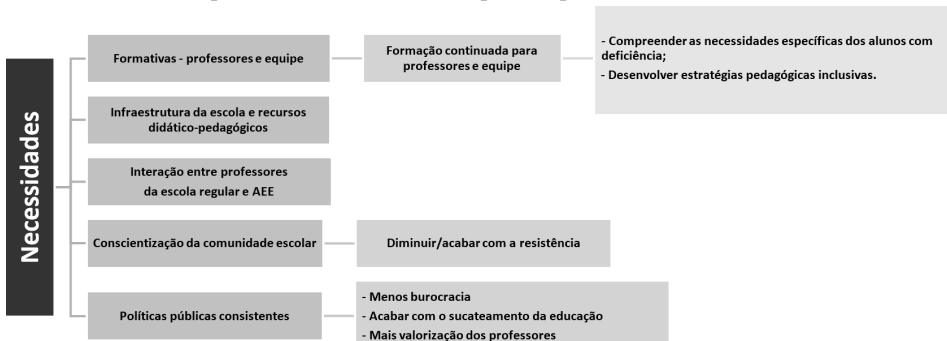
Os principais desafios enfrentados incluem a **falta de preparo adequado para lidar com as necessidades dos alunos** que possuem limitação seja nos aspectos cognitivos, afetivos e sociais. A **falta de recursos adequados para o AEE**, dificulta bastante a prática eficaz do ensino. A **necessidade de formação continuada para professores e toda a equipe escolar** envolvidos com AEE, a **falta de interação entre professores de AEE e professores do ensino regular**. A própria **valorização dos educadores** (P1).

Eu acho que um dos principais desafios para o ensino do Atendimento Educacional Especializado (AEE) é a **falta de capacitação adequada dos profissionais envolvidos**. Muitos educadores enfrentam dificuldades em **compreender as necessidades específicas dos alunos** com deficiência e em **desenvolver estratégias pedagógicas inclusivas**. Além disso, a **falta de recursos e de infraestrutura nas escolas** pode comprometer a implementação eficaz do AEE, dificultando o acesso dos alunos à educação de qualidade. Outro desafio importante é a **resistência ou falta de conscientização por parte de alguns membros da comunidade escolar** em relação à inclusão, o que pode gerar barreiras adicionais para a efetivação do AEE (P2).

Percebo que uma das dificuldades mais evidentes para o ensino do Atendimento Educacional Especializado (AEE) é o **sucateamento da educação e a falta de preparo dos profissionais envolvidos**. A **precariedade na infraestrutura das escolas**, a **carência de recursos didáticos adequados** e a **falta de investimento na formação contínua dos educadores** são obstáculos significativos para a implementação eficaz do AEE. Além disso, a **burocracia** e a **falta de políticas públicas consistentes** também contribuem para a dificuldade em oferecer um atendimento especializado de qualidade. Esses desafios tornam ainda mais difícil proporcionar uma educação inclusiva e de excelência para os alunos com deficiência ou necessidades educacionais especiais (P3).

Identificamos falas semelhantes entre as três participantes que giram em torno das necessidades de ter uma formação adequada, com a finalidade de exercer a função pedagógica sobre o ensino e a falta de estrutura para que se consiga desenvolver suas atividades. Relacionando todos os fatores apresentados nas falas, obtém-se o gráfico 1:

Gráfico 1 – Mapa conceitual dos desafios para os professores de AEE: necessidades



Fonte: Elaboração dos autores deste capítulo

Quando a Participante 2 relata que é “a falta de capacitação adequada dos profissionais envolvidos” vai ao encontro do que Moran nos traz: “Uma organização que congregue docentes bem-preparados intelectual, emocional, comunicacional e eticamente” (2000, p. 14), pois como se pode desenvolver um processo educacional complexo, com um público tão diverso quanto o do AEE, sem estar de fato preparado para lidar com todas as peculiaridades que vêm com este processo de ensino e aprendizagem?

A necessidade formativa fica aparente e urgente, pois chama atenção à constatação de uma das participantes em torno da necessidade de “compreender as necessidades específicas dos alunos com deficiência e em desenvolver estratégias pedagógicas inclusivas” (2000, p. 14). Vale ressaltar que a importância da necessidade formativa não é somente para os professores, mas também para os que compõem a equipe que trabalha no atendimento do AEE, como aqueles que trabalham na formação continuada mais direcionada para o desenvolvimento do atendimento.

Ao nos atentarmos à fala da Participante 1 “A falta de recursos adequados para o AEE dificulta bastante a prática eficaz do ensino”, verifica-se que não há uma real preocupação por parte do Estado em assegurar infraestrutura compatível com o atendimento, visando um ambiente estável, seguro e organizado, que disponha dos materiais necessários para o desenvolvimento educacional. Isso vai ao encontro da clara fala de Buffa e Pinto:

Ocorrem erros na construção das escolas desde seu projeto arquitetônico até o seu funcionamento, como por exemplo, má localização, grande exposição ao barulho e proximidade a estradas. Quanto ao funcionamento, não dispõem de nada que atraia a atenção, pelo contrário, ocasiona muitas vezes repulsão devido a sua aparência interna e externa, já que possuem espaços reduzidos não sendo favoráveis para suportar maiores fluxos de circulação de alunos, professores e funcionários, bem como não possuem boa iluminação, tampouco ventilação. (2002, p. 49)

Portanto, é incontestável a importância de uma formação adequada e de uma estrutura escolar organizada para o desenvolvimento integral dos estudantes. A qualidade da educação está intrinsecamente ligada à capacidade da instituição de oferecer um ambiente propício ao aprendizado, com recursos adequados, professores qualificados e uma abordagem pedagógica eficaz. Uma formação sólida não apenas prepara os alunos para os desafios acadêmicos, mas também os capacita para enfrentar os desafios da vida, promovendo o desenvolvimento de habilidades cognitivas, emocionais e sociais essenciais.

COMPETÊNCIAS NECESSÁRIAS AO PROFESSOR NO AEE

Em torno das competências necessárias para o professor do AEE, a investigação com as partícipes elencou como respostas:

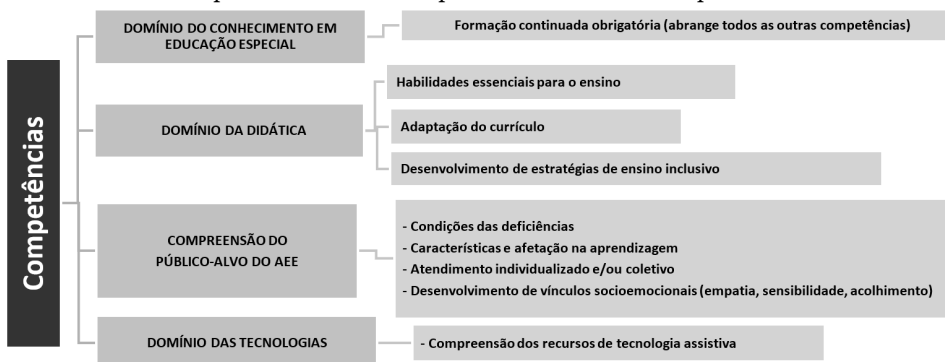
Os professores de AEE precisam **conhecer a diversidade de habilidades essenciais para o ensino, as condições das deficiências, suas características e como elas afetam no aprendizado do aluno, capacidade de adaptar o currículo**, utilizando metodologia específica para atender as necessidades do aluno. **Capacidade de desenvolver estratégias de ensino inclusivo, com atendimento individualizado e/ou coletivo. Compreensão dos recursos tecnológicos assistivos** para apoiar o ensino e aprendizado. (P1)

Para mim, se destacaria a **habilidade de adaptação curricular** como essencial, pois permite ao professor ajustar o ensino de acordo com as necessidades individuais dos alunos com deficiência, garantindo que eles tenham acesso ao currículo e possam progredir academicamente. Além disso, a empatia e a sensibilidade são fundamentais para estabelecer uma conexão genuína com os alunos, compreender suas experiências e necessidades, e criar um ambiente de aprendizado inclusivo e acolhedor. (P2)

O conhecimento em educação especial, compreender que a formação continuada é um elemento necessário para uma boa prática educativa, o trabalho em equipe entre todos que estão na escola em que o educando cursa o AEE e a escola regular, para mim são elementos imprescindíveis. (P3)

Desenvolver práticas educativas é um processo complexo, especialmente no contexto do Atendimento Educacional Especializado (AEE). Identificar as competências essenciais para esse trabalho exige uma análise cuidadosa. A Participante 1 destaca a “capacidade de desenvolver estratégias de ensino inclusivo, com atendimento individualizado e/ou coletivo”. Nesse sentido, o mapa conceitual (Gráfico 2) representa as competências ideais desenvolvidas pelos professores de AEE.

Gráfico 2 – Mapa conceitual das competências necessárias aos professores de AEE



Fonte: Elaboração dos autores deste capítulo.

Pode-se assim perceber a importância de existir uma adaptação nos currículos a fim de haver um desenvolvimento de atividades em que os sujeitos aprendizes possam se desenvolver dentro de suas limitações. Percebe-se ainda na fala da Participante 2, quando ela reforça este ponto, ao mencionar “habilidade de adaptação curricular”. Essa necessidade de adaptação vem da necessidade que a educação especial tem de garantir esses serviços de apoio. Neste sentido, Arruda e Dickson esclarecem que:

Em seu artigo 2º, que a educação especial deve garantir serviços de apoio especializado que visem a diminuir as barreiras que possam estar impedindo o processo de alfabetização, através de complemento à formação do público-alvo referido anteriormente, com apoio permanente e limitado ao tempo e frequência desse aluno na sala de recursos. Além disso, o atendimento educacional especializado deve integrar o plano pedagógico da escola, abarcar a participação da família, atender às necessidades específicas desses alunos e estar articulado com as demais políticas públicas. (2018, p. 4)

Complementando as ideias dos autores supracitados, Pavão e Pavão trazem a seguinte perspectiva:

A adaptação curricular, outra intervenção pedagógica a ser utilizada no AEE, é um processo que visa a adequação dos conteúdos e metodologias de ensino às necessidades dos alunos com deficiência. Essa adaptação pode incluir a modificação de atividades, conteúdos, metodologia de ensino, dentre outros. (2023, p.21)

A adaptação curricular é um elemento crucial na garantia do acesso e da participação de alunos com deficiência no contexto educacional. Segundo o Art. 58 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/96, o atendimento educacional especializado deve contemplar a oferta de serviços de apoio especializado e adaptações curriculares. Essas adaptações visam adequar o currículo escolar às necessidades específicas de cada aluno, possibilitando que eles tenham acesso ao conteúdo de forma significativa e eficaz.

Diante da constatação de desafios que os professores encontram – que são muito mais caracterizados como necessidades advindas da realidade do exercício profissional no Atendimento Educacional Especializado – e estas ainda se manifestam nas competências que ainda não foram consolidadas, será que existe no AEE alguma prática que se possa denominar de inovadora? O tópico a seguir explora esse aspecto em questão.

PRÁTICAS INOVADORAS DO PROFESSOR NO AEE

Sobre o questionamento “Quais práticas inovadoras você utiliza no AEE?”, obteve-se as seguintes respostas:

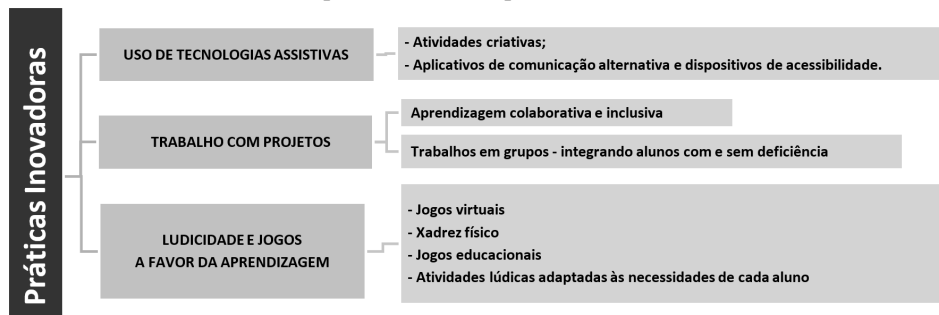
Existem algumas práticas inovadoras implementadas no AEE como **tecnologias assistivas avançadas** para promover o acesso ao currículo, com **softwares de reconhecimento de voz, aprendizagem baseado em projetos, utilização de jogos virtuais, xadrez físico que facilitam o aprendizado dos alunos com necessidades especiais** (P1).

Como profissional do Atendimento Educacional Especializado (AEE), tenho buscado constantemente práticas inovadoras para melhor atender às necessidades dos alunos com deficiência. Uma das abordagens que tenho implementado é a **utilização de tecnologias assistivas de forma criativa e eficaz**. Por exemplo, tenho explorado **aplicativos de comunicação alternativa e dispositivos de acessibilidade** para ampliar as oportunidades de aprendizado e comunicação dos alunos, proporcionando-lhes maior autonomia e participação nas atividades escolares. Além disso, tenho promovido a **aprendizagem colaborativa e inclusiva, incentivando a interação entre alunos com e sem deficiência** por meio de **projetos colaborativos e atividades em grupo**. Essa prática não apenas fortalece os laços sociais dentro da sala de aula, mas também enriquece o processo de aprendizagem, permitindo que os alunos compartilhem conhecimentos, experiências e habilidades uns com os outros (P2).

Como profissional dedicado ao Atendimento Educacional Especializado (AEE), estou constantemente em busca de práticas inovadoras para promover o desenvolvimento dos alunos com deficiência. Uma estratégia que tenho adotado com sucesso é a implementação de **abordagens pedagógicas diferenciadas**. Por exemplo, **tenho explorado métodos de ensino baseados em projetos**, onde os alunos têm a **oportunidade de investigar, criar e solucionar problemas de forma colaborativa**, estimulando não apenas o aprendizado acadêmico, mas também o **desenvolvimento de habilidades cognitivas e socioemocionais**. Além disso, tenho integrado o **uso de jogos educacionais e atividades lúdicas adaptadas** às necessidades dos alunos com deficiência, proporcionando-lhes experiências de aprendizado envolventes e significativas. Essas práticas não só tornam o processo de aprendizagem mais dinâmico e interessante, mas também contribuem para a promoção da autonomia, da criatividade e da autoconfiança dos alunos, fundamentais para o seu sucesso escolar e além (P3).

Na busca contínua por promover a inclusão e o desenvolvimento pleno dos alunos com necessidades educacionais especiais, o Atendimento Educacional Especializado (AEE) tem se tornado um campo fértil. O gráfico 3 mostra as iniciativas nesse sentido:

Gráfico 3 – Mapa conceitual das práticas inovadoras no AEE



Fonte: Elaboração dos autores deste artigo.

Como se vê nas falas de P1 e P2 que apresentam as questões da utilização de elementos tecnológicos e *softwares* para o desenvolvimento pedagógico de seus discentes, as tecnologias assistivas são, indubitavelmente, uma ótima alternativa tanto para alunos quanto para professores. Pavão e Pavão trazem a seguinte perspectiva:

A tecnologia assistiva consiste em recursos tecnológicos e serviços que podem ser utilizados para auxiliar os alunos com deficiência a acessar os conteúdos escolares. Exemplos de tecnologia assistiva incluem softwares de reconhecimento de voz, ampliadores de tela, comunicação aumentativa e/ou alternativa, sistemas de controle de ambiente, órteses e próteses, dentre outros. (2023, p.21)

Já a Participante 3 trouxe em sua fala: “tenho explorado métodos de ensino baseados em projetos”, a perspectiva de um projeto colaborativo. Desenvolvendo assim a capacidade de trabalho em grupo e socialização de seus educandos. Reforçando o caráter coletivo do trabalho docente.

Vê-se nas três partículas um interesse de dinamizar suas práticas para deixá-las mais motivadoras e significativas para a aprendizagem dos alunos. Além do mais, todas relatam a intencionalidade da autonomia discente, da criatividade, da promoção cognitiva e socioemocional de seus alunos com o desenvolvimento da autoconfiança, socialização e relação colaborativa com outros que tem deficiência ou não.

Se existem necessidades formativas, também existe boa vontade em fazer diferente, portanto, vê-se que a formação continuada poderia colaborar mais ainda e intensificar estas práticas inovadoras já em ensaio no AEE desta instituição investigada. Ademais, os recursos didático-pedagógicos adequados, junto a uma infraestrutura escolar ideal seriam primordiais na busca por maior inovação pedagógica no desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem com este público-alvo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo em questão empreendeu esforços para avaliar a eficácia da formação de professores no contexto da educação inclusiva, visando alcançar uma análise das práticas e políticas educacionais vigentes. Ao finalizar a pesquisa, constatou-se que os objetivos propostos foram, em grande medida, alcançados. Foi identificado que a formação dos professores ainda não foi suprida adequadamente, especialmente, no que tange ao desenvolvimento do ensino e aprendizagem que gere inclusão efetiva de alunos com necessidades especiais.

As conclusões extraídas do estudo revelaram que as necessidades formativas dos docentes decorrem, em parte, da falta de valorização dos profissionais da educação e da ausência de políticas prioritárias voltadas para a educação inclusiva, como o Atendimento Educacional Especializado (AEE). Isso sugere uma lacuna significativa entre as diretrizes educacionais e a prática efetiva nas salas de aula, impactando diretamente na qualidade da educação oferecida aos alunos com necessidades especiais.

Cabe ressaltar a falta de investimentos na estruturação das instituições de ensino para que se possa ter um trabalho efetivo junto ao alunado. Pode-se ainda destacar que existe um certo preconceito ou desconhecimento dos demais profissionais da educação, sejam eles gestores, coordenadores ou dos serviços gerais.

No que concerne à contribuição social do estudo, destaca-se seu papel crucial em evidenciar as falhas ainda existentes no sistema educacional e em promover reflexões sobre a importância da formação adequada dos professores para a construção de uma sociedade mais inclusiva e igualitária. Ao trazer à tona essas questões, o estudo busca sensibilizar gestores públicos, educadores e a sociedade em geral para a urgência de investimentos e ações que valorizem a educação inclusiva como um direito fundamental de todos os alunos.

Por fim, é importante ressaltar a contribuição significativa do Grupo de Pesquisa Formar nesse processo de investigação. O engajamento e expertise dos pesquisadores desse grupo foram fundamentais para a condução rigorosa do estudo, desde a formulação das hipóteses até a análise dos resultados. Além disso, o Grupo de Pesquisa Formar desempenhou um papel crucial na disseminação dos achados do estudo, promovendo debates e incentivando ações concretas para aprimorar a formação docente e fortalecer a educação inclusiva em nossa comunidade. Assim, sua participação foi essencial para ampliar o impacto social e acadêmico dessa pesquisa.

REFERÊNCIAS

BONDEZAN, A. N; GOULART, A.M.P.L. **O Atendimento Educacional Especializado: O que dizem as professoras das salas regulares.** jul./ago. 2013 disponível em: <https://periodicos.franca.unesp.br/index.php/caminhos/article/view/767>. Acesso em 08 de março de 2025.

BRASIL, Ministério da Educação: **Diretrizes Nacionais da Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica.** Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=428-diretrizes-publicacao&Itemid=30192#:~:text=Considera%e2Dse%20p%C3%ABlico%2Dalvo%20do,condi%C3%A7%C3%B5es%20com%20as%20demais%20pessoas. Acesso 28 de março de 2024.

BRASIL, **Lei de diretrizes e bases da Educação- LDB (1996).** Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394. Acesso em 10 de março de 2025.

BRASIL, Lei Nº 13.146, de 6 de julho de 2015. **Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência),** 2015.

BUFFA, E; PINTO, G. de A. **Arquitetura e Educação: Organização do espaço e propostas pedagógicas dos grupos escolas paulistas, 1893/1971.** São Carlos: Brasília: EdUFSCar, INEP, 2002. ELALI, G.A.

COSTA, A.C; BARBOSA, A.R; LUCEN A, T.F; ASSIS, F.R. **Formação de Professores no Brasil: História e contemporaneidade.** 2018, disponível em: https://mail.editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2018/TRABALHO_EV117_MD1_SA1_ID3987_10092018130738.pdf. Acesso 11 de março de 2025.

FALKEMBACH, Elza Maria F. Diário de campo : um instrumento de reflexão. In: **Contexto e educação.** Ijuí, RS Vol. 2, n. 7 (jul./set. 1987), p. 19-24.

LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia Científica/** Marina de Andrade Marconi. -5°. ed.- São Paulo: Atlas, 2003.

KASSAR, M.C.M. **Educação Especial no Brasil:Dificuldades e Desafios no Reconhecimento das Desigualdades.** Educ. Soc., Campinas, v. 33, n. 120, p. 833-849, jul.-set. 2012.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1994. 80.

MORAN, José Manuel Masetto. **Novas tecnologias e mediação pedagógicas.** São Paulo: Papirus editora, 2000.

PAVÃO, Ana Cláudia Oliveira e PAVÃO, Sílvia Maria de Oliveira (Orgs.). **Intervenções pedagógicas no AEE: potencializando o ensino, a aprendizagem e a inclusão.** Santa Maria: FACOS-UFSM, 2023.

PIAUÍ, Secretaria de Estado da Educação: **Cartilhas Operacionais para a Sala de Recursos Multifuncionais disponível** em: https://www.seduc.pi.gov.br/arquivos/diretrizes/6-Diretrizes_Operacionais_para_SRM.pdf. Acesso 10 de março de 2025.

PIAUÍ, Secretaria de Estado da Educação: **RECOMENDAÇÕES PARA O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO** disponível em: https://www.seduc.pi.gov.br/arquivos/normativas/normativa_1175740602.atendimento_educacional_especializado_gee.pdf. Acesso 08 de março de 2025.

SAVIANI, D. **Formação de professores: aspectos históricos do problema no contexto brasileiro**. Revista Brasileira de Educação v. 14 n. 40 jan./abr. 2009.

FORMAÇÃO PARA O USO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS NA SALA DE AULA DE LÍNGUAS: EXPERIÊNCIA DE INCLUSÃO DOCENTE COM O CANVA

Jane Lemos Ravagnani¹

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Nos últimos anos, a introdução das tecnologias digitais no ambiente educacional tem se tornado um tópico central nas discussões sobre ensino e aprendizagem (Selwyn, 2017). No campo do ensino de línguas, a implementação de ferramentas tecnológicas pode criar um ambiente mais dinâmico e interativo, favorecendo a aquisição e a prática do idioma (Warschauer; Kern, 2000). Ensinar línguas exclusivamente através do letramento impresso é, nos dias atuais, fraudar nossos estudantes no seu presente e em suas necessidades futuras (Dudeney, *et al*, pg. 19, 2016). Contudo, a eficácia do uso dessas tecnologias está diretamente ligada à capacitação dos professores para utilizá-las de forma pedagógica e relevante (Ribeiro, 2020). Há que se pensar nas novas gerações de ferramentas baseadas na web como blogs, wiks e sites de redes sociais, focadas na comunicação, no comportamento e na colaboração, e que, portanto, transforma usuários comuns da internet, de consumidores passivos de informação, em colaboradores ativos de uma cultura partilhada.

De acordo com Ribeiro (2020), a inclusão das tecnologias digitais no ensino requer que os professores passem por um processo de letramento digital, permitindo-lhes entender e explorar as potencialidades dessas ferramentas no ensino de línguas. Coscarelli (2016) apresenta o conceito de letramento digital em que:

O letramento digital parte desse pluralismo, vai exigir tanto a apropriação das tecnologias – como usar o mouse, o teclado, a barra de rolagem, ligar e desligar os dispositivos – quanto o desenvolvimento de habilidades para produzir associações e compreensões nos espaços midiáticos. (Coscarelli, 2016, p. 21).

¹ Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), Sinop (MT), Brasil; jane.ravagnani@unemat.br.

Coscarelli (2016) enfatiza a relevância da multimodalidade no ensino digital, destacando que o uso de diversos recursos – como vídeos, áudios e hipertextos – pode enriquecer o processo de aprendizagem e aumentar o engajamento dos alunos. Desta forma, podemos apontar que são habilidades individuais e sociais necessárias para interpretar, administrar, compartilhar e criar sentido eficazmente no âmbito dos canais de comunicação digital.

Em se pensando em tecnologias digitais com foco no design gráfico, o Canva se destaca como uma ferramenta com grande potencial para criar materiais didáticos eficientes e participativos. A utilização dessa plataforma no ensino de línguas possibilita que educadores e estudantes desenvolvam recursos visuais personalizados, o que facilita a compreensão de conceitos linguísticos e estimula a criatividade na aprendizagem.

Mas afinal, o que é o Canva? Canva é uma plataforma de design gráfico que permite aos usuários criar gráficos de mídia social, apresentações, infográficos, pôsteres e outros conteúdos visuais. Está disponível online e em dispositivos móveis e integra milhões de imagens, fontes, modelos e ilustrações.

Neste artigo, vamos explorar como a capacitação dos docentes para o uso dessa ferramenta pode influenciar positivamente a prática pedagógica e enriquecer o ensino de línguas e linguagens. O texto traz um relato de experiência da autora desse texto que fez parte da equipe responsável pelo curso, ligado ao PPPG Letras, da UNEMAT – Sinop, MT, turma 5 do mestrado em Letras, cujo objetivo foi a formação de professores para a aplicação das tecnologias digitais no ensino de línguas, em especial o Canva. A experiência foi conduzida em 2022, como um curso de inserção social como parte do currículo obrigatório para a conclusão do mestrado em Letras. O público alvo foram professores de inglês e português da educação básica, com o intuito de prepará-los para integrar o Canva, uma tecnologia digital voltada para design, no processo de ensino-aprendizagem de forma a apresentar bons resultados no cotidiano de sala de aula.

O CENÁRIO DA FORMAÇÃO DE EDUCADORES

A formação docente para o uso das tecnologias digitais na sala de aula de línguas é um processo essencial para a inovação no ensino. A experiência relatada demonstra que, quando bem planejada e aplicada, a capacitação dos professores pode transformar as práticas pedagógicas, tornando o ensino de línguas mais dinâmico e eficiente (Coscarelli, 2016). A introdução de ferramentas como o Canva permitiu não apenas a criação de materiais didáticos inovadores, mas também a ampliação das possibilidades pedagógicas, promovendo a interação, o engajamento e o desenvolvimento criativo dos estudantes. Para tanto, compôs o escopo desse curso a apresentação de noções introdutórias sobre o

recurso digital virtual Canva com o intuito de contribuir para o aprimoramento das práticas pedagógicas de professores de línguas; a análise detalhada dos recursos pedagógicos e técnicos da plataforma digital; o reconhecimento das suas potencialidades para o ensino-aprendizagem de línguas e o estudo das possibilidades pedagógicas-metodológicas disponíveis para os docentes.

As reflexões de Ribeiro (2020) e Coscarelli (2016) sobre letramento digital e multimodalidade foram fundamentais para embasar as práticas desenvolvidas, permitindo que os professores compreendessem as múltiplas possibilidades que o Canva, como uma ferramenta pedagógica, oferece para a sala de aula de línguas.

Além disso, conforme Warschauer e Kern (2000), o ensino mediado por tecnologia não deve ser visto apenas como um suporte para o ensino tradicional, mas como uma transformação da prática pedagógica. Dessa forma, a formação docente deve contemplar não apenas o uso instrumental das ferramentas, mas também uma reflexão crítica sobre suas aplicações e limitações.

O USO DO CANVA NO ENSINO DE LÍNGUAS

Essa plataforma de design gráfico permite a criação de conteúdos visuais interativos, como infográficos, apresentações e cartazes digitais. No ensino de línguas, o Canva pode ser utilizado para: criar mapas mentais para organizar vocabulário e estruturas gramaticais, desenvolver materiais didáticos personalizados para diferentes níveis de proficiência, elaborar apresentações visuais para facilitar a explicação de conteúdos linguísticos, promover atividades colaborativas, permitindo que os alunos criem e compartilhem seus próprios materiais.

O uso dessa ferramenta digital está diretamente relacionado à multimodalidade no ensino, pois permite a integração de diferentes linguagens, como imagens, textos e vídeos, o que potencializa a aprendizagem (Coscarelli, 2016). A experiência com os docentes mostrou que o Canva pode ser um recurso versátil para engajar os alunos e estimular a produção de conteúdo de forma criativa e inovadora.

Inclusão docente e tecnologias digitais no ensino de línguas

Outro ponto a ser considerado, foi a inclusão digital dos professores por meio das Tecnologias Digitais de Comunicação (TDCs), que é um fator determinante para o sucesso do ensino-aprendizagem, principalmente em um contexto em que os alunos já utilizam amplamente essas ferramentas em seu dia a dia. A formação docente voltada para o uso das TDCs não apenas melhora as práticas pedagógicas, mas também reduz a lacuna entre o universo digital dos estudantes e o ambiente escolar (Ribeiro, 2020).

De acordo com Coscarelli (2016), quando os docentes são capacitados para utilizar as tecnologias digitais de maneira crítica e inovadora, eles se tornam mais aptos a dialogar com a realidade dos alunos e a diversificar suas estratégias didáticas. A inclusão docente, portanto, não se trata apenas de ensinar a utilizar ferramentas tecnológicas, mas de fomentar uma mudança de mentalidade na qual os professores passam a enxergar o digital como um aliado no processo educativo.

Outros pesquisadores, como Selwyn (2017) e Moran (2015), também destacam a necessidade de políticas institucionais para garantir a formação contínua dos docentes no uso de tecnologias digitais. Selwyn (2017) argumenta que a educação digital não deve ser apenas uma adaptação ao uso de novas ferramentas, mas um processo crítico de reformulação das práticas pedagógicas. Moran (2015) complementa essa visão ao enfatizar que a inovação no ensino depende da capacidade dos professores de compreender as dinâmicas das novas tecnologias e incorporá-las de maneira significativa no processo de ensino-aprendizagem.

Dessa forma, ao incorporar as TDCs em suas metodologias, os docentes criam um ambiente de ensino mais próximo da vivência dos alunos, promovendo maior engajamento e participação. Ferramentas como o Canva, por exemplo, tornam as aulas mais interativas e permitem que os estudantes expressem sua criatividade, conectando a aprendizagem à sua realidade cotidiana (Paiva, 2018).

Metodologia da formação

De acordo com Coscarelli (2016), a interação entre professores e alunos no ambiente digital precisa ser planejada para garantir um aprendizado significativo. Assim, a formação enfatizou a importância do planejamento pedagógico no uso das tecnologias, garantindo que a integração dessas ferramentas ocorresse de maneira alinhada aos objetivos de ensino.

Os docentes foram estimulados a refletir sobre o uso das tecnologias digitais em suas práticas pedagógicas e a adaptar os conteúdos aprendidos à realidade de suas turmas. Além disso, foram realizados feedbacks constantes para avaliar as dificuldades encontradas e os progressos obtidos (Coscarelli, 2016).

A formação ocorreu online, por meio do Google Meet, nas quintas-feiras e sábados do mês de outubro de 2022. Durante esses encontros, os docentes participaram de workshops práticos, discussões em grupo e atividades interativas que proporcionaram uma imersão gradual na plataforma Canva. A abordagem metodológica adotada combinou teoria e prática, de modo a garantir que os participantes não apenas compreendessem o potencial pedagógico da ferramenta, mas também desenvolvessem habilidades para utilizá-la de forma eficaz em suas práticas educacionais.

Além das aulas síncronas, os professores tiveram acesso a materiais complementares em formato digital, como tutoriais, estudos de caso e propostas de aplicação do Canva no ensino de línguas. Cada módulo do curso foi estruturado com objetivos específicos, permitindo uma progressão no nível de aprofundamento sobre o uso da ferramenta. As atividades práticas incluíram desafios individuais e ou em grupo, nos quais os participantes foram incentivados a criar materiais didáticos utilizando os recursos do Canva.

Houve, ainda, um espaço para plantão tira-dúvidas aos sábados, no qual os cursistas puderam revisar conceitos, esclarecer questões técnicas e compartilhar experiências. Essa dinâmica favoreceu uma aprendizagem colaborativa, pois os professores trocaram ideias sobre diferentes formas de aplicação da ferramenta em suas realidades escolares. Além disso, feedbacks constantes foram fornecidos, permitindo ajustes e aprimoramento contínuo do curso.

Outro aspecto relevante da metodologia foi a ênfase na reflexão sobre a prática pedagógica. Ao longo da formação, os participantes foram convidados a analisar criticamente as potencialidades e desafios do uso do Canva no ensino de línguas, relacionando suas experiências com as referências teóricas discutidas. Assim, o curso não se limitou a apresentar uma ferramenta digital, mas incentivou um olhar mais amplo sobre o papel das tecnologias na educação e sua influência na aprendizagem dos alunos.

Por fim, como parte do processo avaliativo, os professores desenvolvem projetos nos quais deveriam elaborar um material didático utilizando o Canva. Esse material foi apresentado e discutido entre os participantes, promovendo uma troca de experiências e ampliando as possibilidades de aplicação dos conhecimentos adquiridos.

No entanto, para que as tecnologias digitais sejam de fato integradas ao processo educacional de maneira significativa, é fundamental que existam condições adequadas de infraestrutura nas instituições de ensino, bem como apoio institucional para a capacitação contínua dos professores (Selwyn, 2017). Além disso, a resistência inicial de alguns docentes ao uso dessas ferramentas é um desafio a ser superado por meio de iniciativas de sensibilização e práticas formativas que evidenciem os benefícios das tecnologias no ensino.

Ademais, poderíamos refletir: por que ainda é necessária tanta discussão a respeito do uso da tecnologia na educação? Justamente porque, apesar de tão presentes no cotidiano de todos, as tecnologias ainda enfrentam desafios relacionados à formação docente, ao investimento adequado e à reestruturação curricular. A facilidade de acesso ao conhecimento também exige uma postura crítica e ativa por parte dos professores, demandando uma revisão das diretrizes formativas desde a universidade até o ambiente escolar.

Os conteúdos apresentados durante o curso foram: no primeiro encontro além do embasamento teórico sobre letramento digital, introdução à ferramenta, foram exploradas possibilidades de como se criar lembretes, murais e pôsteres. No segundo encontro, a criação de tirinhas e infográficos foram trabalhadas. Fez parte do terceiro momento do curso, a gravação e apresentação de vídeos, afora a elaboração de slides com links dentro desses recursos. Na quarta e última semana, os tipos de recurso, a licença de uso dos recursos e a biblioteca virtual foram amplamente estudados.

Impactos e resultados

Para que ocorra, de fato, um avanço na interação entre teoria e prática é preciso estar atento ao ‘novo’, aceitá-lo, como no caso das TDCs. Neste sentido Levy (2010, p.12) acrescenta que, assim como nem todo filme é bom, não defende que tudo que é feito por meio de redes digitais seja positivo, mas:

[...] peço apenas que permaneçamos abertos, benevolentes, receptivos, em relação à novidade. Que tentemos compreendê-la, pois a verdadeira questão não é ser contra ou a favor, mas sim reconhecer as mudanças qualitativas na ecologia dos signos, o ambiente inédito que resulta da extensão das novas redes de comunicação para a vida social e cultural. Apenas dessa forma, seremos capazes de desenvolver estas novas tecnologias dentro de uma perspectiva humanista. (Levy, 2010, p.12)

A experiência demonstrou que, ao receberem formação adequada, os professores se sentem mais confiantes para utilizar tecnologias digitais em suas aulas. Os principais resultados observados foram: maior engajamento dos alunos no processo de aprendizagem (Warschauer; Kern, 2000), ampliação das estratégias de ensino utilizadas pelos professores (Paiva, 2018), desenvolvimento de um olhar mais crítico sobre o uso das tecnologias na educação (Selwyn, 2017). Além disso, Coscarelli (2016) ressalta que o uso de recursos multimodais potencializa o aprendizado, tornando as aulas mais atrativas e acessíveis a diferentes perfis de estudantes. Isso foi evidenciado pelos relatos dos docentes participantes, que observaram maior motivação dos alunos ao interagir com materiais digitais diversificados.

Além do impacto direto na dinâmica de ensino e aprendizagem, a formação possibilitou o desenvolvimento de uma cultura de colaboração entre os docentes, que passaram a compartilhar boas práticas e a trocar experiências sobre o uso das ferramentas digitais em diferentes contextos educacionais. Esse aspecto é fundamental para a criação de comunidades de aprendizagem que promovam a inovação pedagógica e a melhoria contínua do ensino.

Apesar dos avanços, alguns desafios permanecem, como a necessidade de infraestrutura adequada nas escolas e a resistência inicial de alguns

docentes ao uso das novas ferramentas (Ribeiro, 2020). Para superar essas dificuldades, Ribeiro (2020) sugere que a formação docente seja um processo contínuo, permitindo que os professores aprimorem suas competências digitais progressivamente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A formação docente para o uso das tecnologias digitais na sala de aula de línguas é um processo essencial para a inovação no ensino. A experiência relatada demonstra que, quando bem planejada e aplicada, a capacitação dos professores pode transformar as práticas pedagógicas, tornando o ensino de línguas mais dinâmico e eficiente (Coscarelli, 2016).

Afora isso, Ribeiro (2020) enfatiza que o letramento digital deve ser uma prioridade nas políticas educacionais, garantindo que os docentes estejam preparados para lidar com as demandas da educação contemporânea. A implementação de programas de formação continuada pode contribuir para a atualização constante dos professores e para a adoção de novas metodologias alinhadas às necessidades dos alunos.

Recomenda-se que programas de formação continuada sejam implementados, permitindo que os docentes se atualizem constantemente sobre novas ferramentas e metodologias. É fundamental que as instituições de ensino invistam na infraestrutura necessária para garantir a aplicação eficaz dessas tecnologias (Selwyn, 2017).

Portanto, poderíamos refletir, mas então porque é preciso ainda tanta discussão a respeito do uso da tecnologia na educação? Justamente porque mesmo tão presente no dia a dia de todos ainda há dificuldades para repensar um currículo a partir das TDCs, se não há dificuldade de uso, há ainda muita dificuldade de criação, de avaliação, de mudanças de postura para que esses aparatos realmente sejam instrumentos significativos. Ainda esbarram em questões de formação do professor, de investimento e outros. A facilidade de acesso ao conhecimento também vem exigindo uma postura crítica e ativa que exige reestruturação curricular desde a universidade que prepara os profissionais na educação, ou seja, os futuros professores.

Destarte, é possível inferir, que a capacitação para o uso das tecnologias digitais na educação de línguas representa um passo essencial para a inclusão docente e discente, já que possibilita a construção de uma educação mais interativa, criativa e alinhada às demandas do século XXI. A experiência descrita neste estudo aponta que o investimento na formação docente gera impactos positivos tanto na prática pedagógica quanto na motivação e no aprendizado dos alunos, reforçando a necessidade de políticas educacionais que priorizem a integração efetiva das tecnologias no contexto escolar.

REFERÊNCIAS

- DUDNEY, Gavin. HOCLY, Nick. PEGRUM, Mark. **Letramentos Digitais**. Parábola Editorial, 2016.
- LEVY, M. **Computer-Assisted Language Learning: Context and Conceptualization**. Oxford: Oxford University Press, 1997.
- MORAN, J. M. **A educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá**. Campinas: Papirus, 2015.
- PAIVA, V. L. M. O. **Tecnologias Digitais e Ensino de Línguas: Reflexões e Práticas**. São Paulo: Editora Contexto, 2018.
- RIBEIRO, A. E. **Letramento Digital e Formação Docente: Desafios e Possibilidades**. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.
- COSCARELLI, C. **Multimodalidade e o Ensino de Línguas: Novas Perspectivas**. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.
- SELWYN, N. **Education and Technology: Key Issues and Debates**. 2. ed. London: Bloomsbury Publishing, 2017.
- WARSCHAUER, M.; KERN, R. **Network-based Language Teaching: Concepts and Practice**. Cambridge: Cambridge University Press, 2000.

EDUCAÇÃO INCLUSIVA E O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: UM ESTUDO DE CASO

Mariana Bueno Serra Soares¹

Livia Guimarães da Silva²

Samara Liz Silva Machado³

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A educação inclusiva representa não apenas um direito fundamental, mas uma exigência ética e social para a construção de uma sociedade verdadeiramente democrática e plural. Ela garante o acesso de todos os alunos à educação de qualidade, pois promove oportunidades equitativas, independentemente das diferenças e das necessidades individuais. Nesse sentido, o Ministério da Educação enfatiza que a inclusão escolar deve transformar as práticas pedagógicas e o ambiente de ensino, com a finalidade de proporcionar para todos os estudantes a participação ativa no processo educativo.

Segundo Paulo Freire, em *Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa*, “a educação deve ser um processo libertador, que não se restringe à transmissão mecânica de conhecimentos, mas que permite a construção coletiva do saber a partir das vivências e da realidade do educando.” (1996, p. 22). Essa perspectiva crítica propõe que a escola se torne um espaço de diálogo e reflexão, onde os alunos possam desenvolver sua consciência e exercer seu protagonismo. Ainda conforme o mesmo teórico, ao promover a emancipação dos indivíduos, a educação tem o potencial de transformar não apenas o sujeito, mas toda a sociedade.

Do mesmo modo, Maria Teresa Eglér Mantoan, em sua obra *Inclusão Escolar: O Que é? Por Quê? Como Fazer?* (2003) enfatiza que a efetividade da inclusão depende, sobretudo, de uma mudança estrutural na escola. Para

1 Secretaria do Estado do Maranhão (SEDUC/ MA), São Luís (MA), Brasil; marianabuenos@hotmail.com.

2 Secretaria do Estado do Maranhão (SEDUC/ MA), São Luís (MA), Brasil; liviaguimas@gmail.com.

3 Universidade Estadual do Maranhão (UEMA/ MA), Timon (MA), Brasil; sliz.slm@gmail.com.

Mantoan, “a inclusão escolar só será efetiva quando a instituição se transformar para acolher todos os alunos, sem distinções ou segregações” (2003, p. 45). Essa transformação requer o desenvolvimento de estratégias pedagógicas adaptadas, a formação continuada dos professores e a participação ativa da comunidade escolar, bem como das famílias que são elementos essenciais para promover um ambiente inclusivo.

Nessa mesma abordagem, Vygotsky (1993) destaca a importância da interação social e da mediação no processo de desenvolvimento cognitivo. No seu livro *A Formação Social da Mente* (1993), ele argumenta que “o aprendizado é, essencialmente, um fenômeno social, no qual a interação com os pares e com o professor possibilita o desenvolvimento de funções cognitivas superiores” (Vygotsky, 1993, p. 101). Essa visão reforça a ideia de que o contexto social, assim como o cultural em que o educando está inserido desempenha um papel crucial na sua aprendizagem e no seu desenvolvimento integral.

Além do embasamento teórico, o respaldo jurídico também é decisivo para a consolidação da educação inclusiva no Brasil. A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, nº 13.146 de 6 de julho de 2015, garante que “a pessoa com deficiência tem direito à educação, à aprendizagem e à formação profissional, assegurando-se o acesso, a permanência e o aproveitamento escolar em condições de igualdade com as demais pessoas” (Brasil, 2015, art. 28).

Diante desse argumento, o artigo 29 da mesma lei reforça a necessidade de que o sistema educacional adote medidas de adaptação do ambiente e dos recursos pedagógicos, promovendo um atendimento educacional especializado que atenda às necessidades específicas de cada aluno (Brasil, 2015, art. 29). Dessa forma, este artigo tem como objetivo discutir a importância da educação inclusiva, utilizando como base um estudo de caso real que evidencia o impacto positivo do Atendimento Educacional Especializado (AEE) no desenvolvimento acadêmico e social de uma aluna com Transtorno do Desenvolvimento Intelectual (TDI), designada neste estudo pelas iniciais M.E.

A trajetória de M.E. ao longo de um ano de acompanhamento é detalhada, destacando os desafios enfrentados, as intervenções pedagógicas adotadas e os avanços significativos alcançados. Com isso, a análise busca demonstrar como práticas inclusivas, aliadas a um suporte contínuo e as adaptações curriculares contribuem para a construção de uma educação mais equânime e transformadora.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Este estudo se baseia na observação e análise documental dos relatórios escolares de uma aluna matriculada no Ensino Médio que foi atendida pelo AEE em uma escola pública. As informações foram obtidas por meio de relatórios elaborados pela professora da Sala de Recursos Multifuncionais (SRM), contendo descrições detalhadas sobre o desempenho acadêmico, habilidades sociais e desafios enfrentados pela estudante. Além disso, foram analisados registros das estratégias pedagógicas implementadas, bem como dos avanços observados ao longo de um ano.

ESTUDO DE CASO DO ACOMPANHAMENTO DE M.E.

Este estudo analisa o percurso educacional e as condições de saúde associadas a estudante M.E., matriculada no 2º ano do Ensino Médio (turno vespertino) em uma escola de educação básica do município de São Luís (MA), que também frequenta a Sala de Recursos Multifuncionais (SRMF) da mesma escola no contra turno.

Contexto e diagnóstico

M.E. apresenta um grau de maturidade inferior ao esperado para sua faixa etária, fato que se associa ao diagnóstico de Deficiência Intelectual Moderada (CID F71). Conforme os laudos clínicos e pedagógicos, a estudante exibe dificuldades cognitivas significativas, com limitações na fixação, assimilação dos conteúdos ensinados, além de desafios evidentes na socialização. Essas condições contribuem para o desenvolvimento de um quadro depressivo, o que tem exigido um acompanhamento psiquiátrico contínuo com o intuito de evitar a progressão do estado emocional.

Histórico de desenvolvimento

Segundo relato materno, M.E. apresentou, no momento do nascimento, uma reação atípica, evidenciada pela demora no choro e a necessidade de um parto induzido. Durante o período neonatal, observou-se uma leve dificuldade respiratória que demandou suporte com oxigênio, sem a ocorrência de malformações congênitas. No que concerne ao desenvolvimento psicomotor, os dois primeiros anos de vida foram marcados por progressos significativos: a aluna atingiu marcos como a sustentação da cabeça, engatinhar, ficar em pé, caminhar, saltar, correr e rolar. Nesse período, observou-se uma menor expressividade facial, evidenciada pela dificuldade em sorrir espontaneamente. Além disso, foi necessário oferecer suporte para que ela pudesse se manter sentada.

Aquisição e desenvolvimento da linguagem

No início do desenvolvimento infantil, M.E. utilizava um repertório verbal reduzido, recorrendo frequentemente a gestos para expressar suas necessidades. Inicialmente, a estudante apresentou trocas de letras e episódios de gagueira, que foram gradativamente superados ao longo do tempo. Atualmente, a comunicação verbal de M.E. é eficaz, embora apresente uma certa lentidão no processamento de comandos, resultando em tempos mais prolongados para a compreensão e resposta a estímulos verbais.

Aspectos de saúde e acompanhamento psiquiátrico

A história clínica de M.E. inclui episódios de infecção auricular, possivelmente decorrentes do uso de medicação anticonvulsivante, a qual ocasionou também alterações na acuidade visual, comprometendo temporariamente a clareza da visão. Em virtude desses efeitos, a medicação foi suspensa provisoriamente. O acompanhamento psiquiátrico permanece indispensável, uma vez que a aluna apresenta oscilações emocionais, variando entre estados de profunda tristeza e momentos de alegria, o que demandou ajustes nas dosagens do tratamento para depressão.

Desempenho nas atividades de vida diária e acadêmicas

No que diz respeito às Atividades de Vida Diária (AVDs), M.E. demonstra autonomia na realização das tarefas cotidianas, embora em atividades que requerem maior coordenação – como lavar o cabelo e tomar banho – seja ocasionalmente necessário o suporte de um cuidador. Em ambiente escolar, a estudante apresenta uma tendência à dispersão da atenção, sendo facilmente suscetível a estímulos auditivos externos. Apesar disso, ela se mostra comunicativa e possui boa compreensão dos acontecimentos que a cercam.

No domínio acadêmico, sua coordenação motora está adequadamente desenvolvida, o que facilita o desempenho em atividades de leitura, escrita e interpretação de textos. Contudo, a aluna enfrenta dificuldades específicas em operações matemáticas e na manutenção do foco durante tarefas que demandam um nível elevado de concentração.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise do estudo de caso demonstrou que as intervenções pedagógicas específicas, implementadas ao longo de um ano, contribuíram para o desenvolvimento acadêmico e social da aluna. No início dos atendimentos, a estudante com 15 anos, apresentava dificuldades na retenção de conteúdos,

baixa interação social e desmotivação nas atividades escolares. Para reverter esse quadro, foram aplicadas estratégias direcionadas, começando com uma anamnese inicial realizada com a família para compreender o contexto socioemocional e histórico de aprendizagem da aluna.

Em seguida, foi elaborado um estudo de caso detalhado, identificando suas principais dificuldades e potencialidades. Logo após, foi desenvolvido um Plano de Atendimento Educacional Especializado (PAEE), que incluiu metodologias adaptadas às suas necessidades, como o uso de recursos multimodais, atividades lúdicas, *gamificadas* e sessões de reforço estruturadas, com a finalidade de aumentar o engajamento, facilitar a assimilação de conteúdos, assim como consolidar a aprendizagem. Além disso, foram promovidas estratégias de socialização, como a participação em dinâmicas colaborativas em grupo e a mediação de interações no ambiente escolar, por exemplo, na sua turma de ensino regular.

No âmbito do **desenvolvimento cognitivo**⁴, foram adotadas atividades que estimulam as funções cognitivas, como jogos educativos, quebra-cabeças, dominó, jogos de memória, tangram e outras práticas interativas disponíveis, por exemplo, no site Racha Cuca. Essas atividades favoreceram o aprimoramento do raciocínio lógico, da atenção e da concentração, contribuindo para uma melhor fixação dos conteúdos. Paulo Freire enfatiza que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção.” (1996, p. 22). Essa perspectiva reforça a importância de metodologias que promovam o engajamento ativo dos alunos, proporcionando-lhes oportunidades de desenvolver competências cognitivas essenciais.

Figura 1. Atividade de Pareamento –
Desenvolvimento de coordenação motora fina e concentração



Fonte: As autoras

4 Grifo nosso a partir daqui.

Quanto à **aprendizagem matemática**, a utilização de materiais concretos – como o material dourado e o ábaco foram determinantes para a consolidação dos conceitos matemáticos. Esses recursos permitiram que a aluna progredisse no reconhecimento numérico e na execução de operações básicas, superando, ainda que parcialmente, as dificuldades persistentes na disciplina. Assim demonstra a imagem a seguir:

Figura 2. Atividade – Aprendizagem de matemática com material dourado



Fonte: As autoras

No que se refere à **socialização e comunicação**, foram promovidas atividades que incentivaram a interação social e a expressão de ideias e sentimentos, tais como trabalhos em grupo, dinâmicas colaborativas e práticas que estimulam a participação ativa. Ainda nesta abordagem, foram realizadas rodas de conversa com os alunos da sala comum de M.E para sensibilizá-los sobre o transtorno do desenvolvimento intelectual e orientá-los sobre como apoiar a estudante na superação dos desafios em sala de aula e na interação com os demais colegas.

Esse conjunto de ações foi crucial para o fortalecimento das habilidades socioemocionais da aluna, evidenciado pelo aumento de sua confiança e

iniciativa para interagir com colegas e professores. Em *Inclusão Escolar: O Que é? Por Quê? Como Fazer?*, Mantoan destaca que “A inclusão escolar implica uma transformação na escola, que deve se adaptar para atender a todos os alunos, independentemente de suas peculiaridades.” (2003, p. 45). Mantoan ressalta ainda que “a inclusão é um direito que deve ser garantido em todas as escolas, promovendo o respeito às diferenças,” (2003, p.45) enfatizando o papel transformador dessas práticas no ambiente escolar.

Figura 3. Atividade coletiva – Momento de socialização na sala de recursos multifuncional



Fonte: As autoras

Adicionalmente, o **acompanhamento multidisciplinar** – que inclui o monitoramento psiquiátrico, psicológico e o suporte de profissionais como psicopedagogos e terapeutas ocupacionais – mostrou-se essencial para controlar as oscilações emocionais da estudante, principalmente no que diz respeito ao tratamento do quadro depressivo. Essa abordagem integrada não só contribuiu para o equilíbrio emocional, mas potencializou o desempenho acadêmico e a autonomia da aluna.

Por fim, o Atendimento Educacional Especializado (AEE) consolidou-se como uma ferramenta eficaz para a promoção de uma educação inclusiva de qualidade. No livro *A Formação Social da Mente*, Vygotsky observa: “O aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos de desenvolvimento que, de outra forma, seriam impossíveis de acontecer.” (1993, p. 101), evidenciando que a mediação pedagógica adequada é fundamental para o progresso dos alunos.

Portanto, as estratégias implementadas demonstraram seu potencial na superação das barreiras educacionais, as quais reforçam a importância da continuidade do suporte especializado para a construção de um ambiente escolar verdadeiramente inclusivo, embora os desafios como a necessidade de maior formação docente e a escassez de recursos ainda persistam.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo de caso apresentado evidencia os avanços significativos de M.E. em diversas áreas, ressaltando o impacto positivo do Atendimento Educacional Especializado (AEE) em seu desenvolvimento acadêmico e social. As adaptações curriculares implementadas – como a ampliação do tempo para execução de atividades e avaliações, a simplificação dos enunciados com apoio visual, o uso de materiais concretos para facilitar a compreensão matemática e o posicionamento estratégico em sala de aula – têm sido fundamentais para promover a aprendizagem, assim como a inclusão efetiva de M.E.

A continuidade do suporte individualizado é essencial para que M.E. supere gradativamente suas dificuldades e amplie suas habilidades de forma integral. Nesse contexto, a colaboração ativa entre escola e família desempenha um papel crucial, garantindo um ambiente acolhedor, bem como estimulante responsável por favorecer seu progresso contínuo.

Para que a inclusão escolar seja plena, é imperativo investir na formação contínua dos docentes, assegurar infraestrutura adequada e implementar políticas educacionais eficazes que valorizem a diversidade e respeitem as singularidades de cada aluno. Conforme preconizado por Paulo Freire, “a educação deve ser um ato de humanização, capaz de libertar e transformar vidas.” (1996, p. 22).

Essa perspectiva reforça a necessidade de práticas pedagógicas que promovam não apenas o acesso ao conhecimento, mas também o desenvolvimento de uma consciência crítica e emancipadora. Assim, ao promover estratégias adaptadas às necessidades individuais, contribuimos para uma educação mais equânime e transformadora, capaz de desenvolver plenamente o potencial de cada estudante.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. **Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência** (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 7 jul. 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/L13146.htm. Acesso em: 26 fev. 2025.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 1. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. *Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?* 1. ed. São Paulo: Moderna, 2003.

VYGOTSKY, Lev S. *A formação social da mente*. 1. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

“É COM O CORPO QUE SE APRENDE”: A IMPORTÂNCIA DA PSICOMOTRICIDADE RELACIONAL NOS PROCESSOS DE ENSINO E APRENDIZAGEM

Kleverson Gonçalves Willima¹

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Há tempos se disputa, no Brasil e no restante do planeta, por diferentes concepções de formação e de educação. Passamos, no país, de concepções fortemente tradicionais, cujo processo se centrava tão somente na docência, em detrimento da discência e das relações, colocando a educação em uma posição meramente instrumental, a concepções mais progressistas, que enxergam os/as estudantes como sujeitos ativos do processo de ensino e aprendizagem (Saviani, 2011). No entanto, dentro desse grande campo das tendências/teorias progressistas de formação/educação, há inúmeras possibilidades e poucos consensos. Para os fins deste trabalho, o enfoque será dado naquilo que Saviani (2011) classifica como Pedagogias Contra-Hegemônicas, tais como: Pedagogia Popular/Libertadora (Paulo Freire) e Pedagogia Histórico-Crítica (Dermeval Saviani), apenas para exemplificar.

É sabido, ou ao menos deveria ser, que Paulo Reglus Neves Freire é o patrono da educação brasileira desde 2012. Esse título foi conferido ao educador através da Lei nº 12.612, durante o governo da ex-presidenta Dilma Vana Rousseff. Infelizmente, porém, os nossos sistemas de ensino não seguem integralmente as contribuições de Paulo Freire em sua composição curricular (isso quando seguem alguns poucos postulados). Movimento parecido acontece quando se analisa a práxis pedagógica de docentes Brasil afora: poucos são os exemplos de aplicação contínua e integral do pensamento freireano nos cotidianos escolares. Freire, no decorrer de sua vida, prezou pela emancipação dos sujeitos por meio (também) da educação. Por esse motivo, prospectava uma formação emancipadora, libertadora.

¹ Mestrando em Políticas Sociais pela Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (PPGPS/UENF), pós-graduando em Psicomotricidade pela Unyleya e licenciado em Letras - Português e Espanhol pela UNIFAEL e em Pedagogia pela UNINTER. Membro associado da Rede Nacional de Pesquisa em Pedagogia (RePPed). Campos dos Goytacazes/RJ, Brasil. E-mail: biokleverson@gmail.com.

Uma das maiores contribuições do educador está em suas teses sobre a Pedagogia do Oprimido, em que ele discute sobre a Educação Bancária, isto é, o movimento de “depositar conhecimentos” na cabeça dos/as estudantes (Freire, 2021), no seu método de alfabetização baseado nas palavras geradoras e no reconhecimento dos sujeitos enquanto seres ativos no processo de ensino e aprendizagem (Freire, 2020a) e nas suas reflexões acerca da formação e práxis docente (Freire, 2020b). Para o educador, a leitura de mundo precede a leitura da palavra, o que significa que é necessário, igualmente, apreender o mundo em sua totalidade e complexidade. Essa apreensão se daria, então, por meio da escolarização formal. O professor Dermeval Saviani, por sua vez, segue caminhos distintos, mas concorda com Freire em muitos de seus apontamentos. Em Saviani (2008), passamos a ter contato com uma teoria/tendência pedagógica inovadora, a chamada Pedagogia Histórico-Crítica (PHC).

De acordo com Saviani (2008) e Willima (2025), a PHC se constitui como uma pedagogia fundamentada na apropriação crítica dos conhecimentos historicamente acumulados pelas sociedades humanas, possibilitando aos sujeitos escolares ultrapassar o senso comum e alcançar a consciência filosófica. Além de ser uma teoria/tendência pedagógica, a PHC é, igualmente, uma forma de conceber o mundo, a educação, a docência. Nela, os conhecimentos são peças fundamentais no processo formativo dos sujeitos, mas não são possíveis de apreensão/construção sem que haja interação entre os sujeitos, com o meio e com os objetos do saber. Assim sendo, a PHC se articula teórico-metodologicamente com a Psicomotricidade, em especial a sua vertente relacional. Para a Psicomotricidade, aprendemos através do corpo, das relações intra e interpessoais, do movimento e dos afetos que construímos no decorrer do processo de ensino e aprendizagem (Furini; Selau, 2010).

Conforme será debatido com maior aprofundamento nas próximas seções deste trabalho, a Psicomotricidade Relacional compreende a importância de se trabalhar a partir do trinômio corpos-mentes-afetos, bem como enxerga o sujeito como ser ativo no processo de ensino e aprendizagem, o que implica a necessidade de sua participação em todas as etapas que compõem esse processo (Furini, 2010). Tendo isso em mente, este ensaio se propõe a discutir sobre a importância da Psicomotricidade Relacional no ensino e na aprendizagem, já que, assim como a PHC, a Psicomotricidade também ultrapassa os limites da ciência pura, extrapolando para uma forma alternativa de enxergar o mundo, as relações, os sujeitos, a educação e a formação em espaços escolares ou não. Esse movimento, por sua vez, situa a Psicomotricidade Relacional como uma concepção sumamente necessária na formação dos sujeitos, sejam eles escolares ou não.

Para alcançar o objetivo proposto, este trabalho será construído com base em dois grandes blocos, cada um com seu conjunto de autores e autoras para nos ajudar a pensar e refletir sobre a Psicomotricidade Relacional na formação dos sujeitos, sobre a Educação Psicomotora e sobre a Psicomotricidade na Educação Especial. Nesse sentido, as seções deste texto serão as seguintes: i) trinômio corpos-mentes-afetos: em direção à Psicomotricidade Relacional, a partir de nomes como Fonseca (2005), Furini e Selau (2010), Paín (1992) e Perez e Cruz (2014), e ii) possibilidades e desafios na relação entre Educação Psicomotora e Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, através de nomes como Bernardes (2010), Costa e colaboradores (2022), Fonseca (2005), Furini (2010), Furini e Selau (2010), Paín (1992) e Santos e Reis (2015).

TRINÔMIO CORPOS-MENTES-AFETOS: EM DIREÇÃO À PSICOMOTRICIDADE RELACIONAL

A fim de iniciar as discussões sobre a temática proposta, alguns questionamentos são imprescindíveis: i) Qual a relação entre corpo, ensino e aprendizagem? ii) Como a escola trata essas questões do corpo e movimento no planejamento das práticas pedagógicas, que também precisam contemplar, os transtornos do aprender? iii) Quais as contribuições teóricas, no campo da psicomotricidade, são consideradas mais relevantes à educação psicomotora? iv) Como aplicá-las na prática profissional e na prevenção e intervenção dos transtornos psicomotores e das dificuldades de aprendizagem? Em relação ao primeiro questionamento, é necessário que haja uma relação indissociável entre corpo, ensino e aprendizagem. Conforme afirmam Furini e Selau (2010), não há pleno desenvolvimento cognitivo e pessoal sem que haja um corpo que seja levado em consideração nesse processo, que seja trabalhado, que seja permitido. Questões de desequilíbrio e/ou desajuste corporal têm o potencial de causar prejuízos no processo de aprendizagem dos sujeitos escolares (Furini, 2010). Por esses e muitos outros motivos, o corpo deve fazer parte desse processo, ser usado, ser trabalhado, ser educado.

Já sobre o segundo questionamento, é possível evidenciar que a relação corpo e movimento têm ficado de fora do planejamento escolar durante o processo de formação dos sujeitos. Além disso, quando essas práticas entram no planejamento e são aplicadas, geralmente acontece de forma pontual, sem que isso seja uma prática contínua, e em uma perspectiva funcional (não relacional). Nem sempre a relação corpo-movimento é considerada nos processos de ensino e aprendizagem nas escolas, de acordo com Gentile (2005) e Oliveira (2010). Isso, por sua vez, tem o potencial de prejudicar, e muito, a formação dos sujeitos escolares e o seu pleno desenvolvimento. Por fim, mas não menos importante,

os últimos questionamentos nos trazem uma interessante reflexão. Segundo Furini (2010), uma das contribuições mais importantes da Psicomotricidade é justamente a sua abordagem relacional. A partir dessa ideia, entende-se que os sujeitos escolares devem ser compreendidos em sua integralidade e complexidade, tendo como eixo norteador a inter-relação entre mentes, corpos, movimento, objetos, meios e o Outro (movimentos que se dão na coletividade e na relação com outros sujeitos). Além disso, os processos de ensino e aprendizagem devem ser mediados e não dirigidos, os sujeitos precisam poder brincar livremente, o lúdico, os jogos e as brincadeiras necessitam estar presentes na formação dos sujeitos, entre outros pontos.

No que diz respeito à aplicação da Psicomotricidade Relacional, acreditamos que ela deva sempre fazer parte do planejamento docente e ser aplicada de forma contínua, tal como apontam Furini e Selau (2010) em sua obra. Essa perspectiva entende a Psicomotricidade enquanto concepção de mundo, de docência, de ensino e aprendizagem, compreendendo os seus postulados como processos que devem contemplar o trinômio corpos-mentes-afetos, em todos os componentes curriculares e em todas as etapas da Educação Básica, extrapolando-a. A Educação Psicomotora não serve apenas para a Educação Infantil, embora concentre a maior parte dos estudos produzidos na área, tampouco somente para a Educação Básica. Os pressupostos da Psicomotricidade, em especial os relacionais, podem (e devem) ser usados em outros espaços, ainda que não sejam de escolarização formal ou informal. Assim, será possível (re)conhecer as limitações e potencialidades dos sujeitos, agindo de forma a contemplar a todas as pessoas de forma integral, justa e inclusiva.

Feitos os primeiros movimentos reflexivos acima, torna-se necessário realizar alguns outros, especialmente para que seja possível aprofundar as discussões em torno da importância da Educação Psicomotora no processo formativo dos sujeitos: 1) Por que as experiências motoras da criança são decisivas na elaboração progressiva das estruturas que darão origem às formas superiores de raciocínio? 2) Que comprometimentos a ausência de práticas psicomotoras pode ocasionar ao desenvolvimento motor, emocional e cognitivo dos estudantes? As experiências motoras das crianças são decisivas na elaboração progressiva das estruturas que darão origem às formas superiores de raciocínio porque o desenvolvimento de habilidades psicomotoras está diretamente relacionado ao desenvolvimento cognitivo dos sujeitos (Fonseca, 2005; Paín, 1992). Durante o processo de alfabetização, por exemplo, é crucial que as crianças tenham a capacidade de segurar os objetos, de fazer movimento de pinça, girar o pulso, lateralidade, orientação espaço-temporal, entre outras questões. Tudo isso é extremamente importante para uma plena e efetiva alfabetização, para além dos conhecimentos linguísticos igualmente necessários (Perez; Cruz, 2014).

Conforme discutimos há pouco, a Psicomotricidade Relacional nos ensina que não há processo de ensino e aprendizagem sem relação entre o sujeito com os outros, com o meio e com os objetos, ou seja, sem o trinômio corpos-mentes-afetos. No entanto, para que isso seja possível, é necessário que esse sujeito em processo de formação e desenvolvimento conheça a si próprio, o seu corpo, as suas capacidades e as suas potencialidades, trabalhando para melhorá-las. Além disso, as habilidades psicomotoras ainda auxiliam no desenvolvimento de diversas áreas cerebrais, favorecendo o processo de aprendizagem (portanto, de desenvolvimento cognitivo) (Fonseca, 2005). Por fim, cabe destacar que a ausência de práticas psicomotoras pode ocasionar inúmeros efeitos negativos no desenvolvimento motor, emocional e cognitivo dos sujeitos. Por exemplo, no processo de alfabetização, a falta de equilíbrio, de força, de destreza, de reconhecimento espaço-temporal e a incapacidade de produzir determinados movimentos com as mãos fará com que esse sujeito não consiga ser alfabetizado (Marinho *et. al.*, 2012; Perez; Cruz, 2014). Durante o nosso processo formativo, diversos estímulos diferentes para aprender são necessários, muitos deles passando pelo corpo, pela aprendizagem corporal, através do corpo (em especial na infância, mas não só).

POTENCIALIDADES E DESAFIOS NA RELAÇÃO ENTRE EDUCAÇÃO PSICOMOTORA E EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA INCLUSIVA

Os paradigmas da Educação Especial, no Brasil, passaram por algumas transformações ao longo do tempo. Segundo Costa e colaboradores (2022), os paradigmas foram/são: exclusão, segregação, integração e inclusão. No início, havia o paradigma da exclusão, a partir do qual ficavam excluídos, dos sistemas de ensino, das escolas e por vezes da sociedade, quaisquer pessoas com deficiência (aparente ou não) (Costa *et. al.*, 2022). Na sequência, viu-se a construção e implementação do paradigma da segregação, por meio do qual os sujeitos com deficiência tiveram a possibilidade de estudar em ambientes formais de aprendizagem, mas em instituições próprias para pessoas com deficiência. Significa dizer, então, que somente pessoas com deficiência estudavam nessas escolas “especiais”, permanecendo a sua exclusão dos sistemas regulares de ensino (Santos; Reis, 2015).

Com o passar do tempo, outro paradigma foi sendo testado no país. Dessa vez, tratava-se da integração, cujo objetivo era integrar, nos sistemas regulares de ensino, as pessoas com deficiência. De acordo com Bernardes (2010) e Costa e colaboradores (2022), isso ocorreu em virtude do desgaste e do esgarçamento do paradigma segregacionista, já que, claramente, tratava-se de uma inclusão

excludente: incluía-se em classes e escolas “especiais” e excluía-se, ao fim e ao cabo, dos sistemas regulares de ensino e do convívio com outros sujeitos (sem deficiência). No entanto, o paradigma da integração produzia segregações nos espaços escolares formais regulares, isto é, incluía os sujeitos com deficiência nas classes regulares, mas somente com grupos de pessoas com deficiência. Não se permitia, dessa forma, a inclusão plena e efetiva desses sujeitos com os demais membros da turma (Bernardes, 2010).

Por fim, mas não menos importante, tem-se o paradigma da inclusão. Por meio dele, as pessoas com deficiência passam a ser incluídas nos espaços regulares de aprendizagem, ou seja, nas escolas regulares, convivendo com pessoas com e sem deficiência (Santos; Reis, 2015). Contudo, cabe destacar que as mudanças de paradigma não se deram sem que houvesse luta e embates sociais. Pais, mães, demais responsáveis legais e outros sujeitos interessados na temática lutaram por anos, e continuam lutando até hoje, para que os paradigmas excludentes e segregacionistas fossem retirados do escopo das únicas possibilidades para as pessoas com deficiência (Uchôa; Chacon, 2022). Embora ainda hoje esses sujeitos não sejam/estejam plenamente incluídos nos espaços formais regulares de aprendizagem, ao menos a possibilidade de inclusão existe a nível legal e a nível de políticas públicas (Santos, 2020).

No âmbito dos processos de escolarização, esses paradigmas têm/tiveram efeitos diversos. Exclusão e segregação, bem como a integração, geram processos de exclusão dos sujeitos e impossibilidade de inclusão de fato, de relações e processos de ensino e aprendizagem na coletividade. A práxis docente, nesses casos, concorre para a manutenção dos processos excludentes e segregacionistas dessas pessoas com deficiência. Daí a importância do paradigma da inclusão. A partir dele, tornou-se possível enxergar a pessoa com deficiência em sua totalidade, observando suas potencialidades, limitações e a forma como docentes e gestores/as podem trabalhar a fim de que todos e todas sejam plenamente incluídos/as e tenham condições de aprender, na coletividade, sem prejuízos na sua formação (Cutrim; Fernandes; Silva, 2023; Santos *et. al.*, 2024).

Nesse sentido, a (re)educação psicomotora tem se colocado, de acordo com Cancian, Monsore e Malacarne (2021) e Marcelino (2023), como ferramenta essencial no processo formativo dos sujeitos, no seu desenvolvimento sociocognitivo, em especial das pessoas com algum tipo de deficiência e/ou transtorno. Segundo Fonseca (2005), a Psicomotricidade, basicamente, refere-se à relação entre motricidade (movimento) e mente (processos psicológicos). Bortelle (2016, p. 4), por sua vez, aprofunda essa ideia afirmando que o principal objetivo da Psicomotricidade é “definir as maneiras de agir de um determinado sujeito, educá-lo ou reeducá-lo de maneira plena”. Assim sendo,

a Psicomotricidade assumiria, então, fundamental papel no processo formativo e de desenvolvimento dos sujeitos, já que, conforme afirmam Freire (1993), Marinho e colaboradores (2012) e Paín (1992), aprendemos (também) com o corpo, através do corpo, a partir do corpo.

Em decorrência dessa ideia de que aprendemos igualmente com o/atraves do corpo, Silva e colaboradores (2018 p. 1) afirmam que a Psicomotricidade “[...] é um termo empregado para uma concepção de movimento organizado e integrado, em função das experiências vividas pelo sujeito, cuja ação é resultante da sua individualidade, sua linguagem e sua associação”, estando relacionada, ainda segundo os autores, “ao processo de maturação, onde o corpo é a origem das aquisições cognitivas, afetivas e orgânicas. É sustentada por três conhecimentos básicos: o movimento, o intelecto e o afeto”. Assim, a educação psicomotora teria como principal função o desenvolvimento desses sujeitos a partir de práticas que relacionem o corpo, o movimento, o intelecto e o afeto. Essa seria, portanto, a base daquilo que Selau (2010) chama de Psicomotricidade Relacional.

Durante muito tempo, a Psicomotricidade esteve sujeita a processos mais rígidos em sua aplicação, compreendendo aquilo que a literatura especializada chama de Psicomotricidade Funcional (Selau, 2010). Segundo essa perspectiva, o principal objetivo da Psicomotricidade deve ser o treino de determinados conjuntos de exercícios como forma de “proporcionar a aquisição de certas competências ou habilidades motrizes, por meio da repetição de exercícios padronizados (estereótipos psicomotrizes), tendo como propósito um melhoramento na dimensão motora (física)” (Furini, 2010, p. 29). No entanto, a partir da vertente relacional, a Psicomotricidade passa a utilizar o brincar como eixo norteador. Nas palavras de Furini (2010, p. 29):

Essa perspectiva [relacional] engloba uma série de estratégias de interação e intervenção pedagógica que utiliza a via corporal como meio de melhorar as relações da criança com o adulto, com as outras crianças e com os objetos, para auxiliar os processos de desenvolvimento e de aprendizagem.

Em outras palavras, a Psicomotricidade Relacional objetiva auxiliar (n) o desenvolvimento dos sujeitos a partir de sua relação com outros sujeitos, com o meio e com os objetos, compreendendo a relação inextricável entre mente, corpo, movimento e afetividade. É a partir dessa noção de Psicomotricidade que se dá o processo de aproximar a Educação Psicomotora da Educação Especial. Nesse sentido, caberia à educação psicomotora possibilitar, aos sujeitos com deficiência, a possibilidade de desenvolvimento sociocognitivo, físico e motor, sempre levando em consideração as necessidades e especificidades de cada sujeito e de cada deficiência/transtorno (Furini; Selau, 2010). Assume importância central, aqui, a noção de adaptação curricular na Educação Especial.

Conforme afirma Costa (2014), a adaptação curricular na Educação Especial deve possibilitar que os sujeitos consigam apreender os conhecimentos necessários à sua formação humana, intelectual, ética, física e sociocognitiva, mas sempre considerando as suas necessidades e especificidades, por vezes decorrentes da deficiência e/ou do transtorno que possui. Significa dizer, então, que o objetivo da adaptação curricular não deve ser, jamais, o esvaziamento do currículo desses sujeitos, muito pelo contrário. As escolas e o corpo docente, na articulação com os governos e com as políticas próprias, precisam, necessariamente, promover a oportunidade de aquisição plena, por parte dos sujeitos com deficiência e/ou transtorno, dos conhecimentos imprescindíveis à sua formação (Costa, 2014). Aqui, a Psicomotricidade Relacional joga um papel crucial.

De acordo com Furini (2010, p. 30), assim deve ser o processo de ensino e aprendizagem na perspectiva relacional, especialmente com estudantes que possuem necessidades educacionais específicas:

Quadro 1: Comparativo dos paradigmas da psicomotricidade

	Psicomotricidade funcional	Psicomotricidade relacional
Prática pedagógica	As atividades são dirigidas pelo docente: ele diz o que a criança precisa realizar, pré-programando as atividades.	As atividades não são dirigidas, mas mediadas: o professor cria o espaço, oferece materiais e amplia as produções da criança.
Dependência X Independência	A criança não escolhe o fazer, é dependente da escolha do professor.	A criança tem vários modelos e pode brincar livremente, pode decidir o que fazer.
Contato corporal	Raramente ocorre contato corporal entre as crianças.	Ocorre contato corporal do psicomotricista com as crianças e entre elas.
Postura do professor	O professor adota uma postura de comando.	O professor adota uma postura de escuta, mediação e proposta.
Paradigma	O paradigma é racionalista. A ênfase é nos aspectos motores, isto é, o movimento técnico.	O paradigma é naturalista, contempla o aspecto motor e simbólico do movimento espontâneo, o que consiste no movimento simbólico.
Exteriorização corporal dos alunos	A criança dificilmente expressa seus desejos e suas necessidades, pois precisa seguir as diretrizes que o professor determina para a realização de exercícios motores.	A criança expressa suas necessidades e seus desejos, pois o professor compreende, ajuda, interage, sugere, propõe e estimula a atividade expressiva da criança.
Verbalização da criança	A verbalização da criança não é um aspecto relevante.	A verbalização das crianças é fundamental para o processo pedagógico.

Tendo em vista o exposto até aqui, é possível afirmar o papel imprescindível que a Educação Psicomotora tem no processo formativo de sujeitos com necessidades educacionais específicas, ou seja, pessoas com deficiência e/ou transtorno; afinal, conforme aponta Paín (1992, p. 22), “é com o corpo que se aprende”. A fim de possibilitar a esses sujeitos uma formação e um desenvolvimento pleno de suas capacidades e potencialidades, é preciso (re) conhecer as suas necessidades e especificidades, trabalhando em cima desses achados no intuito de auxiliá-los a alcançar suas plenas capacidades.

REFLEXÕES FINAIS

Ao longo deste trabalho, buscou-se evidenciar a relevância da Psicomotricidade Relacional nos processos de ensino e aprendizagem, considerando-a como um eixo fundamental para a formação integral dos sujeitos. O percurso argumentativo demonstrou que o corpo, a mente e os afetos constituem um trinômio indissociável, cujo entrelaçamento impacta diretamente a construção do conhecimento e o desenvolvimento sociocognitivo dos/as estudantes. Longe de ser uma abordagem meramente complementar, a Psicomotricidade Relacional se apresenta como uma perspectiva epistemológica que subverte concepções reducionistas de ensino, reposicionando o sujeito como agente ativo da própria aprendizagem.

A análise realizada permitiu identificar que, historicamente, as práticas pedagógicas estiveram fortemente atreladas a uma visão fragmentada do processo educativo, na qual o corpo, muitas vezes, era relegado a um plano secundário (o que ainda acontece nos dias atuais, em algumas realidades). No entanto, ao aproximarmos a Psicomotricidade Relacional de abordagens pedagógicas contra-hegemônicas, como a Pedagogia Histórico-Crítica e o pensamento freireano, reafirmamos a necessidade de considerar a relação corpo-movimento não como acessório do processo de ensino e aprendizagem, mas como elemento estruturante do desenvolvimento sociocognitivo e psicomotor dos sujeitos. Nesse sentido, o reconhecimento do corpo como dimensão formativa implica não apenas uma mudança na práxis pedagógica, mas também uma resignificação das políticas educacionais e das concepções que orientam a formação docente.

Além disso, ao problematizar a relação entre Educação Psicomotora e Educação Especial na perspectiva inclusiva, reforçou-se a importância de práxis pedagógicas que atendam às necessidades dos sujeitos sem recorrer a abordagens excludentes ou limitadoras. A Psicomotricidade Relacional, ao compreender o desenvolvimento dos sujeitos escolares como um processo que se dá na coletividade e na interação, apresenta-se como uma via potente para romper com lógicas que, historicamente, segmentaram e hierarquizaram os modos de

aprender e ensinar. Assim, destaca-se que a adaptação curricular e a mediação da educação psicomotora devem ser compreendidas não como concessões, mas como princípios estruturantes de um projeto educacional verdadeiramente inclusivo, (re)conhecendo as necessidades e especificidades dos sujeitos.

Por fim, este estudo reforça a necessidade de que a Psicomotricidade Relacional seja incorporada de maneira transversal às práticas educativas, superando sua compreensão como um campo restrito à Educação Infantil ou ao ensino de Educação Física ou Dança, Teatro e Música. Seu potencial transdisciplinar permite com que ela seja aplicada em diferentes contextos formativos (incluindo espaços formais de ensino e aprendizagem, bem como os não formais e os informais) como estratégia para ampliar a participação, a autonomia e o desenvolvimento pleno dos sujeitos. Diante disso, espera-se que este ensaio contribua para a ampliação do debate sobre o trinômio corpos-mentes-afetos na educação, fortalecendo práticas que reconheçam o corpo como espaço de construção de saberes e emancipação.

REFERÊNCIAS

BERNARDES, A. O. Da integração à inclusão, novo paradigma. **Revista Educação Pública**, v. 10, n. 9, 16 de março de 2010.

BOTELLE, A. **Psicomotricidade**: a importância do lúdico na infância. Cidade: Autografia, 2016.

CANCIAN, Q. G.; MONSORES, R. C. MALACARNE, V. Educação Psicomotora como prática de inclusão da criança com deficiência intelectual: um olhar para a fenilcetonúria. **Revista Thêma et Scientia**, v. 11, n. 2, jul./dez. 2021.

COSTA, D. S. **Adaptação curricular para a inclusão do aluno com deficiência**: contribuições da Psicopedagogia. Monografia (graduação em Psicopedagogia) – UFPB/CE. João Pessoa, 2014.

COSTA, S. C. *et. al.* Paradigmas históricos da inclusão e da educação de pessoas com deficiência visual. **Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial**, v. 9, n. 1, p. 89-102, Jan.-Jun., 2022.

CUTRIM, C. H. G.; FERNANDES, A. C. A.; SILVA, F. A. L. Educação especial e a influência do paradigma da inclusão nos sistemas educacionais brasileiro: um olhar para a formação docente. **Revista Educação, Ciência e Cultura**, v. 28, n. 1, 01-11, jul., 2023.

FONSECA, V. **Desenvolvimento Psicomotor e Aprendizagem**. Lisboa: Âncora, 2005.

FREIRE, J. B. **De corpo e alma**: o discurso da motricidade. São Paulo: Summus, 1993.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. 54. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2020a.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 66. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2020b.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 77. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2021.

FURINI, A. B. Metodologia da Psicomotricidade Relacional. *In*: FURINI, A. B.; SELAU, B. (Orgs.). **Psicomotricidade Relacional e Inclusão na Escola**. Lajeado: Ed. Univates, 2010.

FURINI, A. B.; SELAU, B. (Orgs.). **Psicomotricidade Relacional e Inclusão na Escola**. Lajeado: Editora da Univates, 2010.

GENTILE, P. Esteban Levin "O corpo ajuda o aluno a aprender". **Nova Escola**, 2005. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/896/esteban-levin-o-corpo-ajuda-o-aluno-a-aprender#:~:text=Hoje%2C%20o%20psic%C3%B3logo%20e%20professor,forma%C3%A7%C3%A3o%20geral%20do%20adulto%2C%20afirma>. Acesso em: 5 mar. 2025.

MARCELINO, D. M. S. A Psicomotricidade na Educação Inclusiva. **Revista Gênero e Interdisciplinaridade**, v. 4, n. 4, ano 2023.

MARINHO, H. R. B. *et. al.* **Pedagogia do Movimento: universo lúdico e psicomotricidade**. Curitiba: InterSaberes, 2012.

OLIVEIRA, N. R. C. **Corpo e movimento na Educação Infantil: concepções e saberes docentes que permeiam as práticas cotidianas**. Tese (doutorado em Educação) - USP. São Paulo: 2010.

PAÍN, S. **Diagnóstico e tratamento dos problemas de aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 1992.

PEREZ, T. S.; CRUZ, M. A. O. Psicomotricidade no processo de alfabetização da criança. **Revista Perspectivas em Psicologia**, v. 18, n. 2, p. 136 – 152, jul./dez. 2014.

SANTOS, C. P. *et. al.* Paradigma da inclusão: construindo os caminhos da escola na perspectiva inclusiva. **Anais do X Congresso Nacional de Educação**. 2024. Disponível em: https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2024/TRABALHO_COMPLETO_EV200_MD1_ID1319_TB1325_02102024214444.pdf. Acesso em: 20 fev. 2025.

SANTOS, G. A. Os desafios da Educação Inclusiva na rede pública de ensino. **Portal EduCAPES**, 2020. Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/handle/capes/575784>. Acesso em: 17 fev. 2025.

SANTOS, T. P.; REIS, M. B. F. Educação Especial: da segregação à inclusão? **Anais da IV Semana de Integração: XIII Semana de Letras, XV Semana de Pedagogia e I Simpósio de Pesquisa e Extensão (SIMPEX)**. 2015.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2011.

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-crítica**: primeiras aproximações. 10. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

SELAU, B. Estudos em Psicomotricidade: em direção à Psicomotricidade Relacional. *In*: FURINI, A. B.; SELAU, B. (Orgs.). **Psicomotricidade Relacional e Inclusão na Escola**. Lajeado: Editora da Univates, 2010.

SILVA, Á. L. *et. al.* A Psicomotricidade de Crianças Com Deficiência Intelectual. **Revista Gestão Universitária**. 2018. Disponível em: <http://www.gestauniversitaria.com.br/artigos/psicomotricidade-de-criancas-com-deficiencia-intelectual--3#>. Acesso em: 22 fev. 2025.

UCHÔA, M. M. R.; CHACON, J. A. V. Educação Inclusiva e Educação Especial na perspectiva inclusiva: repensando uma Educação Outra. **Revista Educação Especial**, v. 35, 2022.

WILLIMA, K. G. Dermeval Saviani - construindo a contra-hegemonia a partir da Pedagogia Histórico-Crítica. **Revista Multidisciplinar do Nordeste Mineiro**, v. 3, n. 1, p. 1–23, 2025.

A RELAÇÃO PREDATÓRIA DO SER HUMANO COM A NATUREZA NUMA PERSPECTIVA HISTÓRICA

Alaides Vieira de Sousa Castro¹

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Relatos de estudos da história levam à percepção das transformações na relação homem-natureza. As modificações da humanidade ou, mais precisamente, de certos grupos de seres humanos da condição de caçadores e pescadores migrantes à agricultores sedentários, caracterizaram-se de forma significativa neste processo de transição, que também foi influenciada pelas alterações climáticas e ecológicas. Segundo Piletti (1997, p. 27-28).

No período Pré-Histórico a subsistência dos seres primitivos dava-se pela coleta de frutos e raízes, sendo a caça uma atividade básica durante muito tempo. As atividades desenvolvidas no período visavam apenas à manutenção e a sobrevivência da espécie humana, sendo os bens coletados de uso e propriedade coletiva. Neste período o homem não tinha habitação fixa, desta forma quando acabavam os alimentos da região em que habitavam, migravam para uma outra região; nesta época os homens se estabeleciam influenciado pelo meio ambiente e o clima da época, vivendo nos períodos quentes ao ar livre ou em cabanas feitas de madeira e galhos, e nos períodos frios em grutas, onde podiam acender fogo e proteger-se contra o frio e feras selvagens.

O modo de vida da época imposto pelas condições climáticas e os recursos que a natureza oferecia, torna as relações entre os seres vivos e o meio, bem como as suas recíprocas influências dependentes e equilibradas, pois a sobrevivência do homem dependia da oferta de alimentos e de sua ação durante a permanência e passagem em determinado local.

Condição que induzia de certa forma o respeito pela natureza, pois ao migrarem para outro local, os nômades permitiam que a área pudesse recompor-se do desgaste sofrido durante sua transição, já que o objetivo principal da migração era a subsistência e os mesmos adaptavam-se ao meio.

¹ Universidad Gran Assuncion (UNIGRAN), Crateús (CE), Brasil; alaidescastro25@gmail.com.

DESENVOLVIMENTO

As mudanças foram ocorrendo de forma significativa ao desenvolverem técnicas e habilidades particulares, inventadas e aperfeiçoadas, instrumentos mais eficazes, pela diversificação e evolução das atividades. A agricultura propiciou a humanidade um avanço sem precedente. O modo de vida nômade é substituído pelo sedentarismo onde a criação de animais e a agricultura em pleno desenvolvimento abriu novos caminhos para as comunidades. As novas necessidades exigem a criação de utensílios e casas espaçosas, sendo as circulares e pequenas inadequadas para a vida do agricultor, pois era preciso destinar parte desta para armazenar os alimentos. Estes, necessários para os momentos de escassez. Houve um grande aumento da população, surgem então, as primeiras povoações e se institui uma forte relação comercial entre Vilas e pequenas cidades (Schirmer & Machado, 2000).

As trocas de mercadorias efetuadas pela necessidade do bem adquirido tornavam bem avaliados pela necessidade e satisfação de supri-la, logo, se percebe que o desenvolvimento ocorrido pela modificação na estrutura da estabilidade atingindo pelo homem está na manutenção da sua própria existência, o mesmo ainda não é movido por grandes ambições. Com o excedente agrícola e o surgimento da propriedade privada, o que era antes produzido apenas para subsistência passa a ser motivo de disputa.

Enquanto eram coletores, os homens eram iguais entre si. Como a agricultura inicia a desigualdade entre os homens, pois sobram mais recursos para uns do que para outros, a sociedade que tinham mais excedentes liberavam mais pessoas do trabalho de produzir alimentos. Estas pessoas com o todo o tempo livre, passaram assim dedicar a atividade científicas, sacerdotais e militares. Assim os mais os homens podiam desenvolver seus próprios conhecimentos e exércitos. A consequência foi que a sociedade que se desenvolveram forças para escravizar as sociedades tratadas, tomando para si os alimentos que elas produziam. (Schirmer & Machado, 2000, p. 1)

Essas mudanças no modo de pensar, agir e produzir dos homens altera as relações, o homem já não se alinha ao homem pela sobrevivência, surgem novas aspirações e motivações, uma nova organização social, constituída inicialmente por tribos unidas por e com laços familiares é substituída e a posse da terra com a criação do direito de herança, era dada ao primogênito, por ter investido seu trabalho para cultivá-la, e os mais jovens sem possuírem terras próprias, passavam a servi-lo. (Vasconcelos, 2020)

As ações humanas para se ter a posse da terra e utilizá-la de acordo com suas conveniências são efetivadas ao longo da história. O surgimento do feudalismo associado a decadência do Império Romano provoca transformações

da estrutura produtiva que de uma forma geral, tendem a se organizar com uma economia rural, estabelecendo-se feudos sistema de propriedade que permaneceu para proteger o poder central, ao dividirem as terras nas mãos dos Senhores Feudais. A terra torna-se cada vez mais algo fundamental e de valor, significava a possibilidade de possuir fortuna. A agricultura passa a ser a atividade mais importante, “receber um feudo era adquirir poder sobre os bens materiais sobre as pessoas que dependiam desses bens”. Nisto consistiu a promoção do conforto e aumento da riqueza de alguns, exigirem dos vassalos que a terra fosse trabalhada com ferocidade.

(...) Nos séculos XI, XII e primeira metade do século XIII, a utilização de novas terras e as inovações técnicas que permitiram uma ampliação da produção. Na última década do século XIII já não restavam terras para ocupar, e as utilizadas estavam cansadas gerando uma baixa produtividade. As inovações técnicas anteriores já não respondiam às novas necessidades. com a insuficiente produção agrícola e a estagnação do comércio, e a fome se alastrou pela Europa. Uma profunda crise anunciou o final da época medieval. Fome, pestes, guerra e rebeliões de servos atingiram a essência do sistema feudal (Silva, 2006, p.1)

Esse é enorme desequilíbrio entre consumo e produção ocasionado pelo aproveitamento da área de pastagem, a falta de planejamento da produção, hábitos alimentares demasiadamente uniformes, desgastes e deterioração do solo causado pela derrubada de floresta, mau uso e pressa demonstram que apesar de ser a terra a base da economia medieval não havia ações planejadas que visassem assegurar a sustentabilidade da mesma. Havendo pouca aplicação de fertilizantes as terras desoladas eram rapidamente exauridas. (Silva, 2006).

As ações de superação da crise encontrada alteram relações de produção, alguns senhores reforçam a exploração sobre os camponeses, outros resolveram arrendar suas terras substituindo as corveias (modo de produção feudal), pelo pagamento em dinheiro, ambos com a intenção de manter suas necessidades de ostentação e consumo. No entanto, a situação de subserviência tornou-se um fardo insuportável, fazendo com que os servos abandonassem os campos e buscassem melhores oportunidades nas áreas urbanas ou se revoltassem. (Pedro; Coulon, 1989 p. 2).

A prática de tirar proveito sobrepondo a resistência do explorado tem causado enormes danos à vida. Quando nesta relação às intenções parecem boas, tem sempre interesses escusos. Pois o explorador quer manter-se nessa posição. Vê-se na substituição da corvéia pelo pagamento em dinheiro a autonomia dada aos camponeses resumida na manutenção dos privilégios das elites dominantes da sociedade feudal vida diante do consumismo promovido pelo renascimento comercial. Diante do colapso do sistema vigente, um novo regime político

que permitisse a solução desses problemas sociais se fazia necessário. Dessa forma, “os Estados Nacionais e as Monarquias Absolutistas foram a resposta” tendo como função: manter a ordem social interna e estimular a expansão das atividades comerciais. Neste período, o ouro e a prata passaram a ser a nova forma de riqueza, que era determinada pela quantidade de metais acumulado. Deu-se início a expansão marítima e comercial, com conquistas e exploração de novos territórios (Sousa, 2008).

A APROPRIAÇÃO DOS RECURSOS NATURAIS NO BRASIL

A descoberta do Brasil ocorreu no período das grandes navegações, utilizadas para explorar o oceano em busca de novas terras que lhes fornecessem ouro e prata. Desejo demonstrado na Carta de Caminha (1500) ao rei de Portugal:

Todavia um deles ficou no colar do capitão, e começou a acenar com a mão em direção à terra, e depois para o colar como se quisesse dizer-nos que havia ouro na terra. E também olhou para castiçal de prata e assim mesmo acenava para a terra e novamente para o castiçal como se lá também houvesse prata. Viu um deles umas contas de Rosário, brancas e assinava para a terra novamente para o colar do Capitão, como se dariam ouro por aquilo isto tomávamos nós nesse sentido, por assim ou desejarmos. Mas se ele queria dizer que levaria as contas e mais o colar, isto não queríamos nós entender, porque não havíamos de dar. Até agora não pudemos saber se há ouro e prata nela, ou outra coisa de metal, ou ferro; nem lha vimos. (Nupili, 1963, p.1).

Pelos investimentos realizados e a política vigente, acredita-se que a decepção da Coroa portuguesa por não encontrarem os metais ambicionados foi grande, no entanto, não podiam se prender ao que não encontraram, era importante suprir a falta do ouro e da prata por outro recurso que lhes trouxesse lucro. Os conquistadores agora detinham uma colônia que podiam anexar ao Império Ultramarino Português, tendo direito, segundo suas próprias leis e explorar como melhor lhe conviesse. Ávidos e fiéis a política metalista e Colonialista naquele momento, que o interessava era retirar lucros da Nova Terra sem investimentos locais como acontecia com o comércio no oriente e como descreveu Caminha em 1500 ao rei de Portugal, a terra era muito extensa Graciosa e produtiva a que se quisesse aproveitar. (Baick; Mota, 2006, p. 237).

Em tais condições o pau-brasil (*Caesalpinia echinata*) foi o primeiro produto explorado como mão-de-obra indígena abundante, vinda da prática extrativista já que não existia grande investimento financeiro. “Estima-se que nesta época havia mais de 70 milhões de árvores do tipo, abundante numa faixa de 18 km do litoral do Rio Grande do Norte até a Guanabara. Quase todas foram derrubadas e levadas para a Europa, sendo sua principal riqueza

de crescente demanda, da qual queriam se apoderar o mais rápido possível, sem se importar com custo benéfico.

Para explorar o pau-brasil (*Caesalpinia echinata*) a Coroa Portuguesa cede o direito aos concessionários mediante o envio para descobrir 300 léguas de terras, instalando Fortalezas e mantendo-as por três anos, sendo que passaria pagar que levassem para o Reino, um sexto no segundo ano é um quinto o terceiro. Isto estimulou dezenas de cristão novos, que passaram desembarcar na costa brasileira, recrutar índios para trabalhar corte e carregamento da Madeira. Comerciantes portugueses passaram também a cobiçar e explorar predatoriamente as aves de plumagem colorida. Conforme relato de Santos e Oliveira (2015).

A admiração dos colonizadores com relação aos animais fora tanta que não bastava somente descrevê-los e, tal modo, diversas espécies da fauna nativa foram enviados a Europa como carga oficial para amostras ao Rei. Era frequente, neste período, que marinheiros vendessem os animais capturados na mata Atlântica, o que lhes garantia uma considerável fonte de renda (PAPAVERO, 2010, p.253). E assim, constituindo uma rede de tráfico de animais nos séculos XVI e XVII, em todas as espécies da fauna enviadas à Europa compunham as quintas régias ou os gabinetes de curiosidades “homens e mulheres cultivados normalmente possuíam coleções recheadas de pássaros e conchas, com a dimensão de seu ‘gabinete’ (nome dado a estas coleções) refletindo, frequentemente, a sua riqueza, gosto e nível de refinamento” (Farber, 2000, p.3).

Dentre estes produtos tão outras espécies de madeiras e animais. Segundo afirma de Diogo Dreyer (2008, p. 2).

A exploração predatória da Mata Atlântica não se limitou ao pau-brasil. Outras madeiras de alto valor para a construção naval, edificações móveis e outros usos- como tapinhoã, canela, canjerana, jacarandá foram intensamente explorados. [...] O mesmo se repetiu em praticamente floresta costeiras do Brasil. A maioria das matas consideradas; “primárias” o; e hoje colocadas sob a proteção das unidades de conservação foram desfalcadas [sic]. Já há dois séculos. Outro grande problema era a retirada de epífitas- vegetais que vivem nas árvores como bromélias, cactos e orquídeas cactos, também responsáveis a Destruir de grandes áreas de florestas e cujas árvores eram síndrome derrubadas para facilitar a extração dessas plantas. Além da exploração dos recursos florestais, existia também cativo comércio exportador de couros [...], anta e de outros animais; de penas e plumas e de carapaças de tartarugas. Não é à toa que quase todos esses animais estão em processo de extinção.

O sistema de concessão por parte de Portugal, em que o proprietário recebia gratuitamente uma sesmaria, podendo passar adiante a mata adiante e por um valor irrisório a mata com seus recursos consumidos pela exploração, tendo ainda o direito de solicitar outra ao governo, ou simplesmente invadi-las.

Esse sistema somado ao modelo predatório de privilégio exclusivo dos recursos da flora e da fauna favoreceu altamente para a destruição da Mata Atlântica, pois firmava-se o conceito de que o solo era um recurso descartável, tornando sem sentido manter uma propriedade e zelar por suas condições naturais e sua fertilidade, já que ela poderia ser substituída por outra sem custo. Destruir, passar a propriedade adiante e receber outra era um excelente negócio.

Paralelamente a extinção do Pau Brasil (*Caesalpinia echinata*) e com uma produção colonial voltada para os interesses da metrópole, outras atividades econômicas foram marginalizadas, sendo implantado o latifúndio monocultor de cana de açúcar, apoiado no trabalho escravo africano. O desenvolvimento de engenhos vem contribuir substancialmente para a devastação da Floresta Atlântica.

Na Zona da Mata Nordestino, o primeiro local ocupado pelos colonizadores, a floresta foi completamente devastada e em seu lugar surgiram extensos canaviais. A cana de açúcar (*Saccharum officinarum*) foi a principal atividade econômica nos séculos XVI e XVII. Era plantada em latifúndios, que ocupavam imensas áreas para conseguir suprir o mercado europeu, tendo também como base a mão de obra escrava africana. Foi uma atividade de monocultura, causando o empobrecimento do solo e, conseqüentemente, tornando necessária a troca de local para a plantação, aumentando as áreas devastadas. (Carvalho; Rodrigues; Berchez, 2008, p.2)

No entanto, apesar de definidas as atividades economicamente rentáveis, o desenvolvimento do engenho exigia atividades complementares, consideradas secundárias, porém fundamentais, sem as quais seria impossível a produção açucareira. Trazida, sobretudo para servir como força de tração e alimento nos engenhos, foi implantada a pecuária expandindo-se como atividade econômica causando sérios danos sobre a Mata Atlântica, pois o cultivo de cana de açúcar exige mais terras fazendo a boiada sair dos limites da área agrícola e migrar cada vez mais para o interior.

Sendo a rentabilidade econômica o fator primordial, estudar os impactos ambientais e preservar a floresta não era prioridade na época colonial do Brasil, e diante dos objetivos de produção e de estabelecer residência, mesmo que indiretamente, também podia ser vista como empecilho. De acordo com Antonil (1711 apud Catarin, 2007, P. 2) “feita a escolha da terra para a cana, roça se, queima se, limpa se, tirando-lhe tudo o que podia servir de obstáculo”. Cronologicamente com o declínio da produção açucareira, Portugal procurava desenvolver novas atividades econômico-produtivas na Colômbia. A descoberta do ouro nas escassas minas do sul do país, acaba por se constituir na fase predatória da verdadeira “Idade do Ouro” no Brasil. O início da grande exploração das minas nas regiões auríferas (Minas Gerais, Mato Grosso e Goiás) provocou uma verdadeira corrida do ouro para estas regiões.

Desempregadas, pessoas de várias partes do país, partiam em busca do sonho de ficar rico em pouco tempo. A mineração tornou-se responsável pela destruição de extensas áreas da Mata Atlântica no Estado de Minas Gerais, tanto para extração do ouro como para a instalação de vilas e arraiais, a resposta ao uso não-planejado das florestas foi a conseqüente degradação acelerada de áreas naturais. A possibilidade de enriquecimento rápido atrai migrantes e imigrantes à colônia, encorajados pelas facilidades oferecidas quanto à extração do ouro, pois qualquer pessoa poderia se transformar em ricos mineradores. Isto contribui para o crescimento da população colonial e provoca a desvalorização da terra.

A Colônia passa a atrair migrantes e imigrantes pela possibilidade de enriquecimento rápido e encorajados pelas facilidades oferecidas quanto à extração do ouro. Isto contribui para o crescimento da população colonial e provoca a desvalorização da terra, cuja importância limita-se à exploração do ouro, levando os homens de volta ao nomadismo, ao migrarem em obter o mais breve possível o título de concessão para a prática da mineração sobrepõe-se à falta de preocupação com a obtenção de título de propriedade de terra (Medeiros, 2006). Como pode-se o olhar da coroa portuguesa e conseqüentemente dos moradores era voltado exclusivamente para o lado econômico, não havendo uma preocupação com os prejuízos causados ao meio ambiente e a sociedade, sendo as ações efetivadas sem um planejamento de médio e de longo prazo a nível local, endógeno, de baixo para cima.

Segundo o artigo de Medeiros, “Em fins do século XVIII, com o emprego exacerbador da referida política opressora, aliada ao esgotamento das minas de ouro, a mineração sofre um colapso geral.” Outra causa bastante relevante por tal declínio econômico, segundo ele, foi a falta de outras atividades que viessem a provir à hegemônica prática da mineração. Com o esgotamento do ouro os mineradores empobrecidos estabeleceram pequenas roças de subsistência, enquanto aqueles que ainda dispunham de alguns recursos, produziam apenas para o consumo local, tornaram-se grandes latifundiários, absorvendo as pequenas roças e seus proprietários, que se tornaram dependentes dos mesmos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por fim, paralelamente à decadência da mineração, as cidades se estagnaram, decaíram, algumas delas simplesmente desapareceram. “Desse modo, criaram-se grandes áreas latifundiárias compostas de população relativamente numerosa, porém afastada do mercado financeiro, dedicando-se unicamente a uma rudimentar agricultura de subsistência”. Com a decadência da extração aurífera, outro período econômico do Brasil, localizado em área de Mata Atlântica, foi o café, este estabelecido inicialmente na região do Vale

do Paraíba, Baixada Fluminense e Sul de Minas, e se expandiu para o oeste, passando pelas cidades paulistas: Campinas e posteriormente Ribeirão Preto, onde se estabilizou. Esta atividade gerou um agravamento urbano ainda maior, proporcionou a construção de ferrovias, contribuindo para o aumento do desmatamento no século XIX.

O quadro social do passado colonial não é modificado com a cultura cafeeira, pelo contrário ela fortalece a escravidão, o latifúndio, a monocultura e a produção voltada para o mercado externo. A cafeicultura, como no passado, caracterizou-se por ser uma cultura extensiva e predatória, resultando no esgotamento rápido do solo e no declínio da cultura cafeeira no vale do Paraíba (Holloway, 1986). É fato inegável que a cultura cafeeira estimulou uma onda de empreendimentos urbanos. Fundaram-se empresas industriais, bancos, companhias de navegação a vapor, transportes urbanos, estradas de ferro, foram ampliadas as vias férreas e o porto de Santos modernizado para a exportação do café. Dentre outros fatores, foram utilizados para um desenvolvimento sem precedentes das atividades industriais na região do atual ABC, onde fica o município de São Bernardo criado sob a marca da industrialização.

Fator inquestionável diante de sua importância, no entanto faz-se necessário uma reflexão da forma de como foi dada a implantação e expansão das atividades industriais, pelo fato de terem sido acompanhadas da utilização da madeira como matéria-prima. Já que tanto as grandes indústrias como os pequenos negócios como carpintarias, sapatarias, funilarias, pequenas pensões e restaurantes que foram surgindo utilizaram-se indiscriminadamente da mesma. Visando tão somente o acúmulo de riquezas, grande parte das indústrias que atualmente exercem atividades na fronteira da exploração madeireira, formando uma comissão de abre alas da destruição das florestas tropicais, tendo início com a classificação das áreas devastadas como secundárias pelos órgãos competentes, facilitando sob o aspecto da lei a transferência da utilização da terra para a pecuária ou raramente a agricultura.

Utilizando-se de um sistema de reforma de pastos por queimadas anuais e consecutivas, a pecuária agrava a degradação do solo que após alguns anos não servirá mais para a agricultura. Sem maiores preocupações, integrantes deste ciclo vicioso apenas mudam de local, pois a expansão da fronteira agrícola pela ação da madeireira foi disponibilizada por nova ação (Vaz Pinheiro, 2007).

Partindo destes princípios, seguem-se atos de desrespeito e desvalorização com os recursos adquiridos na natureza. Utilizando-se de mão-de-obra barata, pouco especializada, equipamentos obsoletos, em condições de trabalho adversas e sem planejamento, ele é enfático ao dizer que o processo de devastação contínuo inicia na porta das serrarias, onde já é possível contabilizar cerca de 35 a 50%

de perdas no campo que incluem árvores que racham por corte inadequado, ocas abatidas, que ficam presas no dossel, derrubadas por acidente na queda de outras ou simplesmente esquecidas em campo.

A madeira ainda úmida que é transportada para outras regiões sofre perdas de cerca de 50% no processamento, e em pequena escala os resíduos de madeiras nobres são utilizadas como carvão. Com o abandono das terras consideradas marginais, após alguns anos de uso, às vezes são incorporadas ao parque produtivo de alguma empresa florestal que acabam produzindo madeira para celulose com ajuda de adubações químicas e espécies exóticas de rápido crescimento pouco exigentes em termos nutricionais.

Como se percebe, a aquisição de terras a um baixo custo torna pouco interessante e até desnecessário, um investimento tecnológico e planejamento de manejo sustentável, no entanto a falta desses caracteres ‘aparentemente’ mais atrativos torna o processo de destruição mais acelerado. Isso pode ser constatado ao fazer-se uma observação crítica do processo histórico desde a chegada dos portugueses ao Brasil, onde é possível identificar a implantação de um sistema e utilização predatória dos recursos florestais. À medida que o crescimento tecnológico foi permitindo, esta exploração foi se tornando cada vez mais veloz e destrutiva.

Sem menosprezar a importância das novas formas de organização e dos avanços nas formas de produção acima mencionadas e em especial do surgimento das indústrias para o desenvolvimento econômico e alcance do conforto esperado e conquistado.

Também se faz necessário refletir, medir, avaliar as consequências das conquistas, principalmente quando elas afetam e alteram fatores que influenciam na sobrevivência. É imprescindível notar como o meio ambiente tem sido vítima do progresso, pois os ‘homens’ à frente do poder são os maiores responsáveis em gerir os recursos naturais, na ânsia de expandir e enriquecer seus impérios, preocupam-se com seu bem-estar e da minoria que os apoiam, nisto, vê-se o egoísmo e individualismo sobrepondo-se a valorização da vida no mundo.

O elemento vida, seja animal, vegetação, e até mesmo humano, são deixados em segundo plano, pois a pressa da ascensão econômica sobrepõe os valores que devem ser intrínsecos à natureza humana como: solidariedade, equidade, justiça, paz e aos demais concernentes a quem dispõe de um sistema límbico cheio de boas emoções, mas que infelizmente foram deformadas, pervertidas e desprestigiadas por uma economia parasitária não só da natureza como do próprio homem.

O que torna uma tarefa séria e difícil e desafiadora as novas gerações, quanto a promoção de mudanças de conceitos e atitudes no que diz respeito à

preservação da vida no planeta. É fato notório que essas mudanças não serão efetivadas pura e simplesmente pela imposição no sentido de forçar alguém a mudar de atitude, mas a expectativa é que se perceba a importância de se tornar 'obrigatório ou indispensável'.

Para isso tem-se o conhecimento, um dos caminhos que podem favorecer a tomada de consciência que promoverá a esperada mudança de atitude. O que torna indispensável avaliar todos os fatores que implicam no processo que influenciam o desenvolvimento das atividades humanas, logo as tecnologias e técnicas.

REFERÊNCIAS

BRAICK, Patrícia Ramos; MOTA, Myruam Becho. **História das cavernas ao terceiro milênio: Da formação da Europa a colonização do continente americano**. 2 ed. São Paulo: Moderna, 2006.

CARVALHAL, Fabiana; RODRIGUES, Suzana S.; BERCHEZ Flávio A. S. **História**. Disponível em <www.ib.usp.br/ecosteiros/textos_educ/mata/historia/historia.htm>. Acesso em: 16 de Ago. 2008.

DREYER, Diogo. **Da exuberância à devastação**. Portal Educacional, 2008. Reportagens. Disponível em <<http://www.educacional.com.br/reportagens/mataatlantica/default.asp>>. Acesso em: 10 Jan. 2008.

HOLLOWAY, Thomas H. **O apogeu do Império e o Rei Café (1850 – 1970). Imigrantes para o Café: Café e Sociedade em São Paulo**. Copyleft LCC Publicações Eletrônicas Disponível em: <http://www.culturabrasil.pro.br/reicafe.htm>. Acesso em: 28 Jul. 2008.

MACHADO, Jorge Alberto S.; SCHIRMER, Cesar. **Tempo livre e Civilização**. Novo Hamburgo, p. 1. 2000. Disponível em: www.forumglobal.de/bm/articles/tempoli3.htm. Acesso em: 25 Out. 2007.

MEDEIROS, Silvio. **Aula de história I: Aspectos Gerais da Mineração no Brasil Colônia**. Disponível em <<http://www.recantodasletras.com.br/autores/silviomedeiros>>. Acesso em: 09 Jul. 2008.

NUPILL. Núcleo de Pesquisas em Informática, Literatura e Linguística. **A Carta de Pero Vaz de Caminha, 1500**. Dominus. São Paulo, 1963 Disponível em <<http://www.cce.ufsc.br/~nupill/literatura/carta.html>>. Acesso em: 2um Jul. 2008.

PEDRO, Fábio Costa; COULON Olga M. A. Fonseca. **História: Pré/História, Antiguidade e Feudalismo**, 1989. Disponível em <<http://br.geocities.com/fcpedro/crise-traçofeudal.html>>. Acesso em: 17 Jul. 2008.

PILETTI, Nelson; PILETTI, Claudino. **História e vida: da pré/história à Idade Média**. 20.ed. v.3, São Paulo: África, 1997.

PINHEIRO, Vaz. A indústria madeireira e a destruição das florestas tropicais. **Energia solar**. Disponível em <<http://pt.shvoong.com/exact/sciences/earth/sciences/earth-sciences/1099899/industriamadeireira/destruicao/das/florestas/traço64k>>. Acesso em: Jul. 2008.

SANTOS, Christian Fausto Moraes dos; Oliveira, Aline Cristina da Silva. **NA AMÉRICA PORTUGUESA DO SÉCULO XVI, HISTÓRIAS E NARRATIVAS DA FAUNA**. 2015. Disponível em: file:///C:/Users/User/Downloads/acampos,+14+-+CHRISTIAN+FAUSTO+MORAES+DOS+SANTOS%20(1).pdf.

SILVA Patrícia Barboza da, 2006. Brasil Escola. História Geral. **A crise do século XIV**. Disponível em <<http://www.brasilecola.com/historiag/crise/seculo/xiv.html>>. Acesso em: 25 Out. 2007.

SOUSA, Rainer. **Brasil Escola. História Geral. Mercantilismo, 2008**. Disponível em <<http://www.brasilecola.com/historiag/mercantilismo.html>>. Acesso em: 3 Jan. 2008.

VASCONCELOS, YANNA. **Direito de Sucessão: o modo de herdar**. Disponível em: <https://www.jusbrasil.com.br/artigos/direito-de-sucessao-o-modo-de-herdar/867433514>.

O PEI COMO ESTRATÉGIA PARA A CONSTRUÇÃO DE UMA SOCIEDADE MAIS IGUALITÁRIA

Leyland Carla Pinheiro Sá¹

Maiara Bulhão de Souza²

INTRODUÇÃO

A educação inclusiva tem se consolidado como um movimento mundial que busca promover a igualdade de oportunidades e o respeito à diversidade dentro do ambiente escolar, ou seja, a educação inclusiva visa garantir o direito à educação de qualidade para todos os alunos, com o objetivo de promover no ambiente educacional, o pleno desenvolvimento dos educandos, de maneira equitativa e respeitosa, onde alunos com e sem deficiência possam aprender juntos.

O Plano Educacional Individualizado (PEI) é uma das estratégias centrais para garantir a inclusão de estudantes com deficiência nas escolas regulares, esse recurso pedagógico visa adaptar o ensino às necessidades específicas de cada aluno, oferecendo um atendimento mais personalizado e eficiente. Dessa forma, o PEI se alinha ao conceito de inclusão escolar, em que todos os estudantes, independentemente de suas condições físicas, sensoriais, cognitivas ou emocionais, têm direito a um ensino de qualidade.

O presente artigo, tem como objetivo, realizar uma revisão bibliográfica e documental acerca do PEI como estratégia para a construção de uma sociedade mais igualitária, com ênfase em suas potencialidades, e a relevância de sua aplicação. Para alcançar tal objetivo foi necessário construir um arcabouço basilar com base em estudos de teóricos e pesquisadores da educação especial, como Mantoan (2003), Barbosa (2019), Glat; Vianna; Redig (2012) e Silva (2021). A relevância deste estudo advém da necessidade de compreender de que forma o PEI pode ser utilizado como estratégia para a construção de uma sociedade mais igualitária.

1 Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Maranhão e Especialista em Intervenção ABA Aplicada ao Transtorno do Espectro Autista e à Deficiência Intelectual.

2 Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Maranhão, Especialista em Psicopedagogia Institucional e Clínica e Pós-graduanda em Educação Especial e Inclusiva.

METODOLOGIA

A realização deste estudo desdobrou-se vinculado a uma metodologia bibliográfica, é uma metodologia que envolve a coleta e análise de materiais previamente publicados, ao se fundamentar no estudo da teoria já publicada, exige que o pesquisador não apenas leia, mas também se aproprie do conteúdo. Isso significa que o pesquisador precisa entender, interpretar e analisar de forma criteriosa os textos e teorias. a sistematização do material analisado é um passo crucial para organizar o conhecimento de forma lógica e acessível

No que se refere a pesquisa bibliográfica, temos a contribuição de autores como: Mantoan (2003) e Silva (2021) que versam sobre a inclusão escolar como modelo de educação integrador de todas as crianças, Barbosa (2019), que situa conceitos, normativas e o processo de construção do PEI, e Silva e Lucena (2024), Glat; Vianna; Redig (2012), que fazem referência ao PEI e sua contribuição no processo de aprendizagem e de uma sociedade transformadora.

A CONSTRUÇÃO DO CONCEITO DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A educação inclusiva está intimamente ligada ao conceito de direitos humanos e à construção de uma sociedade igualitária. Esse modelo educacional tem suas raízes na busca pela equidade e pela justiça social, em que a educação deixa de ser um privilégio para poucos e se transforma em um direito para todos, assim, reflete não apenas em um direito individual, mas, uma responsabilidade coletiva. O conceito de inclusão escolar se opõe à ideia de segregação, ao defender a integração de alunos com deficiência no sistema regular de ensino.

A Educação Inclusiva é um processo, portanto, em construção permanente. Processo esse que abarca um grupo heterogêneo. No Brasil, geralmente utilizamos o termo para nos remetermos ao processo de inclusão educacional de crianças com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e/ ou superdotação. (Silva, p.50, 2021)

Ao falarmos de Educação Inclusiva, estamos nos referindo a um sistema educacional que abraça a diversidade e que busca superar as barreiras que impedem a participação plena de todos os alunos, “Estar junto é se aglomerar com pessoas que não conhecemos. Inclusão é estar com, é interagir com o outro.” (Mantoan, 2005, p. 26). A Educação Inclusiva visa garantir o direito à educação para todos, independentemente de suas condições físicas, psíquicas ou sociais.

Segundo Mantoan (2003), a inclusão escolar deve ser compreendida como um processo contínuo e transformador que exige mudanças tanto nas práticas pedagógicas quanto nas estruturas sociais e culturais das instituições educacionais. A autora destaca que a inclusão não pode ser apenas uma

adaptação do currículo, mas sim uma reestruturação das práticas educacionais que permitam que todos os alunos, incluindo aqueles com deficiência, tenham as mesmas oportunidades de aprendizagem.

A Constituição Federal de 1988 foi um marco fundamental para a construção de um Estado democrático no Brasil, estabelecendo direitos e garantias em prol da igualdade e inclusão social. Com isso, o campo educacional passou por transformações significativas, dentre elas, menciona-se, a educação como um direito universal, acessível a todos, sem discriminação. Nesse contexto, a educação inclusiva emerge como um princípio essencial, garantido pela Constituição, que visa integrar crianças, jovens e adultos com deficiências ou necessidades educacionais especiais ao sistema de ensino regular.

A inclusão está intrinsecamente ligada aos princípios estabelecidos pela Constituição de 1988, que busca promover uma sociedade mais justa e igualitária. Este documento aponta para a necessidade de criar condições para que todas as pessoas, independentemente de suas condições físicas, sensoriais ou cognitivas, possam acessar a educação de qualidade, com as adaptações e apoios necessários.

Além disso, outras normativas legais marcam a educação, como a lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015, que institui a Lei Brasileira da Pessoa com Deficiência, também conhecida como o Estatuto da Pessoa com Deficiência, em seu artigo 2º, considera a pessoa com deficiência aquela que possui “[...] impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas” (Brasil, 2015).

De acordo com a Lei Brasileira da Pessoa com Deficiência:

“[...] adaptações, modificações e ajustes necessários e adequados que não acarretem ônus desproporcional e indevido quando requeridos em cada caso, a fim de assegurar que a pessoa com deficiência possa gozar ou exercer, em igualdade de condições e oportunidades, com as demais pessoas, todos os direitos e liberdades fundamentais” (Brasil, 2015).

Dessa forma, a promoção da inclusão das pessoas com deficiência é um dos pilares para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Para que a inclusão de fato aconteça, é necessário adotar estratégias que contemplem as especificidades de cada aluno, ou seja, é fundamental que se compreenda a importância das adaptações, modificações e ajustes necessários que permitam a essas pessoas exercer seus direitos e liberdades fundamentais em igualdade de condições com as demais. Promovendo um ambiente de aprendizagem que respeite as diferenças e busque maximizar o potencial de todos.

Inclusão é atender a todos na escola, incorporar a diversidade sem nenhum tipo de distinção, ou seja, oferecer educação de qualidade para todos.

Inclusão postula uma reestruturação do sistema de ensino, com o objetivo de fazer com que a escola se torne aberta às diferenças e competente para trabalhar com todos os educandos, sem distinção de raça, classe, gênero ou características pessoais. (Dutra, 2003, p.46)

Existe a necessidade de uma reestruturação do sistema de ensino para garantir que a escola seja, de fato, um espaço democrático e acessível para todos, sem qualquer tipo de discriminação. Essa necessidade requer que a escola se torne mais flexível, tanto em termos de currículos quanto em sua estrutura física e pedagógica, permitindo que todos os estudantes, independentemente de suas diferenças, possam desenvolver seu potencial de maneira plena.

A verdadeira inclusão acontece quando todas as pessoas, independentemente de suas condições, têm a oportunidade de participar plenamente da sociedade, sem que isso represente um ônus excessivo para os demais. Diante desta realidade o Plano Educacional Individualizado se insere nesse contexto como uma ferramenta pedagógica fundamental para a concretização da educação inclusiva.

O PLANO EDUCACIONAL INDIVIDUALIZADO (PEI)

O Plano Educacional Individualizado, também conhecido pela abreviatura PEI, é um plano elaborado individualmente para cada aluno com deficiência, visando atender às suas necessidades educacionais e proporcionar uma educação de qualidade.

Na realidade, alunos com necessidades educacionais especiais devem ter um Plano Individualizado de Ensino, quando se fizer necessário, podendo ser elaborado com apoio do ensino especial no início de sua vida escolar, e por ela, atualizado continuamente, em função de seu desenvolvimento e aprendizagem. (Brasil, 2000, p. 24)

Na atualidade, é cada vez mais reconhecida a importância de proporcionar uma educação inclusiva e equitativa para todos os alunos, independentemente das suas condições e necessidades específicas. Esse plano visa adaptar o processo de ensino-aprendizagem às características e demandas particulares de cada aluno, garantindo que ele tenha as mesmas oportunidades de desenvolvimento e aprendizagem que seus colegas.

O Plano Educacional Individualizado é construído com a participação da equipe pedagógica, da família e, quando possível, do próprio aluno. O objetivo principal do PEI é criar estratégias e adaptar o currículo e os métodos de ensino para atender às especificidades de cada estudante, garantindo que ele tenha as mesmas oportunidades de aprendizado que seus colegas. (Melo, 2024)

O PEI é para aquele estudante que, em razão da sua condição de ser público alvo da educação especial ou de algum transtorno funcional específico, não responde satisfatoriamente ao currículo padrão da escola. Quando todos os esforços dos docentes não são suficientes para que ele aprenda e se desenvolva, pode ser necessária uma intervenção diferente daquela dirigida aos demais alunos. (Barbosa, 2019)

Diferenciar é dispor-se a encontrar estratégias para trabalhar com os alunos mais difíceis. Se o arranjo habitual do espaço da sala não funciona com esses alunos, se os livros e os materiais didáticos não são adequados para eles, se, enfim, as atividades planejadas não os motivam, é preciso modificá-las, inventar novas formas, experimentar, assumir o risco de errar e dispor-se a corrigir (André, 1995, p. 22).

A educação, em sua essência, deve ser capaz de atender à diversidade presente nas salas de aula. Nem todos os alunos possuem as mesmas necessidades, ritmos de aprendizagem e interesses, e, por isso, os professores devem estar dispostos a oferecer estratégias diferenciadas para trabalhar com os estudantes, especialmente aqueles que apresentam maiores desafios no processo de aprendizagem.

De acordo com Silva e Lucena (2024), o PEI deve ser visto como um processo dinâmico e flexível, sendo revisado periodicamente para acompanhar a evolução do aluno e ajustar as estratégias pedagógicas conforme necessário.

No contexto da educação inclusiva, o PEI busca criar um currículo mais diversificado e flexível, que possa atender às necessidades e potenciais de todos os alunos. Isso inclui adaptações e a utilização de metodologias pedagógicas diversificadas, para que todos os estudantes, incluindo aqueles com deficiência ou dificuldades de aprendizagem, possam progredir de maneira equitativa. Desse modo, por ser um documento com certa flexibilidade, está sujeito a revisões e avaliações, sempre que se julgar necessário, objetivando o bom desenvolvimento do aluno (Barbosa, 2019).

Ao tornar o currículo mais flexível, o PEI não apenas valoriza as múltiplas formas de aprendizagem, mas também contribui para a criação de uma sociedade que respeita e celebra as diferenças. Desse modo, o PEI deve contemplar não apenas o conteúdo curricular, mas também os aspectos emocionais, comportamentais e sociais do aluno, buscando promover sua participação ativa na escola e na sociedade.

O currículo escolar precisa ser adaptado de acordo com as necessidades e capacidades do aluno. Isso pode envolver a modificação de atividades, avaliação e a criação de novas formas de interação. Deve também, auxiliar o aluno a desenvolver competências e habilidades específicas, seja na área cognitiva, motora ou social, para garantir seu sucesso no processo de aprendizagem.

Um planejamento educacional individualizado, periodicamente avaliado e revisado, que considera o aluno em seu nível atual de habilidades, conhecimentos e desenvolvimento, idade cronológica, nível de escolarização já alcançado e objetivos educacionais desejados a curto, médio e longo prazos. Também são levadas em consideração expectativas familiares e do próprio sujeito (Glat; Vianna; Redig, 2012, p. 84).

O plano educacional individualizado é fundamental para garantir que cada aluno tenha uma trajetória de aprendizagem personalizada e adequada às suas necessidades e potencialidades, esse plano deve ser estruturado de forma a considerar uma série de fatores que influenciam o desenvolvimento do estudante. Precisa ser flexível, sendo periodicamente avaliado e revisado. Ao ser elaborado e ajustado, o PEI deve estar em conformidade com as necessidades de cada aluno, visando promoção de uma educação inclusiva e eficaz, onde as especificidades de cada indivíduo são respeitadas e trabalhadas para alcançar o seu pleno desenvolvimento.

Outro destaque do PEI é a promoção da autonomia do aluno, ajudando-o a se tornar mais independente, tanto nas atividades escolares quanto nas interações sociais, além de, garantir que o mesmo, receba suporte emocional e social, visando a construção de sua autoestima e a sua integração plena ao ambiente escolar e social.

Portanto, segundo Barbosa (2019), o PEI deve ser destinado a garantir ao estudante o direito à educação, incentivando sua inclusão, autonomia, melhoria das habilidades sociais e desenvolvimento de aprendizagem.

A elaboração do PEI requer um trabalho colaborativo, de acordo com Silva e Almeida (2019), essa elaboração deve acontecer de forma colaborativa, envolvendo a família, professores e especialistas, e quando possível, o próprio aluno. Essa construção conjunta é essencial para garantir que as estratégias propostas sejam efetivas e condizentes com as reais necessidades do aluno. Além disso, cabe ressaltar que o envolvimento da família é crucial, pois contribui para um suporte consistente e eficaz na escola e em casa. O processo de elaboração deste documento, envolve a coleta de informações detalhadas sobre as características do aluno, suas dificuldades e habilidades, o que é fundamental para realização de uma avaliação contínua do progresso do aluno, ajustando o plano conforme necessário.

O PEI E A CONSTRUÇÃO DE UMA SOCIEDADE MAIS IGUALITÁRIA

A implementação do PEI requer um esforço significativo por parte da escola, dos professores, da família e dos profissionais de apoio. A prática pedagógica precisa ser adaptada para atender às necessidades específicas de cada aluno, considerando seus pontos fortes e suas dificuldades. A seguir, serão discutidas algumas estratégias pedagógicas que podem ser adotadas dentro do PEI.

As adaptações curriculares são uma das principais estratégias do PEI, elas podem envolver alterações no conteúdo programático, na forma de apresentação do conteúdo e nas avaliações. Por exemplo, um aluno com deficiência auditiva pode precisar de materiais visuais ou de intérprete de libras para acompanhar as aulas, já um aluno com deficiência intelectual pode necessitar de atividades mais concretas e adaptadas à sua capacidade cognitiva.

São realizadas modificações no conteúdo, na metodologia, na avaliação ou no ambiente escolar, com o objetivo de garantir que alunos com deficiência ou necessidades educacionais específicas possam acessar e participar do currículo de forma equitativa. No contexto do Plano Educacional Individualizado, essas adaptações são planejadas de maneira personalizada, respeitando as características, habilidades e limitações de cada estudante. Segundo Mantoan (2003), as adaptações curriculares são essenciais para promover uma educação inclusiva, pois asseguram que o aluno com deficiência não seja excluído do processo de aprendizagem, mas tenha a oportunidade de aprender de acordo com suas capacidades. Gomes (2006) destaca que o PEI, ao ser um planejamento individualizado, favorece a identificação das adaptações necessárias, promovendo a flexibilização do currículo para que ele seja acessível e significativo para o aluno. Assim, o PEI não só garante um ensino mais inclusivo, mas também torna as adaptações curriculares uma prática dinâmica e eficiente, essencial para que o aluno com necessidades específicas tenha seu direito à educação respeitado e ampliado.

A tecnologia assistiva no contexto educacional é uma ferramenta fundamental para promover a inclusão e a autonomia de estudantes com deficiência, e seu uso no Plano Educacional Individualizado (PEI) é essencial para garantir uma aprendizagem acessível e adaptada às necessidades de cada aluno. No Brasil, a Lei Brasileira de Inclusão (LBI) reforça a importância de recursos que possibilitem a igualdade de oportunidades na educação (Brasil, 2015). Segundo Mantoan (2003), a tecnologia assistiva se configura como uma aliada no processo de inclusão escolar, uma vez que permite que alunos com diferentes tipos de deficiência acessem o conteúdo curricular de maneira adequada.

O PEI, como ferramenta de planejamento pedagógico, se alinha a essa proposta ao fornecer um caminho individualizado para cada estudante, como aponta Santos (2014), que defende a personalização das práticas educativas

de acordo com as especificidades dos alunos. A integração das tecnologias assistivas ao PEI é um dos passos mais importantes para garantir uma educação de qualidade, já que elas possibilitam a comunicação, a interação e o aprendizado de forma mais ampla e independente. Dessa maneira, o uso de tecnologias assistivas dentro do PEI se torna um meio para promover uma educação inclusiva, respeitando as diferenças e ampliando as possibilidades de desenvolvimento acadêmico e social para todos os estudantes.

A construção de uma sociedade igualitária envolve não só a educação, mas também diversas outras ações e políticas públicas. A inclusão escolar, por meio do PEI, é uma estratégia fundamental para a construção de uma sociedade mais igualitária. Ela promove a aceitação da diversidade, o respeito às diferenças e a valorização das habilidades e potencialidades de cada indivíduo. Ao proporcionar uma educação de qualidade para todos, o PEI contribui para a formação de cidadãos conscientes de seus direitos e deveres, capazes de participar ativamente na construção de uma sociedade mais justa e inclusiva.

O PEI, em sua essência, está profundamente interligado a essa visão de igualdade, pois seu propósito é garantir que todos os cidadãos possam exercer plenamente sua cidadania. A inclusão no PEI não diz respeito apenas a garantir acesso à educação para todos, mas também à eliminação de barreiras, sejam elas físicas, atitudinais e pedagógicas. Isso envolve uma mudança de paradigma que considera a diversidade como um valor fundamental para o enriquecimento da sociedade.

Por meio do PEI, a educação se torna um espaço de acolhimento, valorização e respeito às diferenças, criando um ambiente onde as múltiplas formas de aprendizagem e participação são incentivadas. O documento apresenta informações do contexto de vida do educando, afinal, ao fazer parte de um meio cultural e social por vezes diferenciado, cada pessoa traz consigo vivências e experiências particulares. (Melo, 2024)

Este documento tem se consolidado como uma ferramenta pedagógica crucial para promover a inclusão educacional, garantindo que alunos com necessidades educacionais especiais possam acessar o currículo de forma adequada e personalizada. No contexto brasileiro, teóricos como Mantoan (2003) e Souza (2008) destacam a importância do PEI na construção de uma educação que valorize a diversidade, respeitando as particularidades de cada aluno.

A inclusão, como valor fundamental, é abordada por Souza (2008), que a vê como um princípio norteador de práticas pedagógicas que buscam garantir a participação plena de todos os indivíduos, especialmente os com deficiências, em todas as atividades escolares. Nesse sentido, o PEI se configura como uma das estratégias mais eficazes para concretizar a inclusão, assegurando um ambiente

educativo mais justo e equitativo.

O Plano Educacional Individualizado é uma ferramenta essencial para a promoção dos direitos humanos no contexto da educação, especialmente no que diz respeito à inclusão de alunos com deficiência ou necessidades educacionais especiais. Ao garantir um atendimento pedagógico adaptado e personalizado, o PEI contribui para a efetivação do direito à educação de qualidade, conforme previsto na Constituição de 1988 e na Lei Brasileira de Inclusão (2015), que asseguram a igualdade de oportunidades e o respeito à dignidade da pessoa humana. Para Mantoan (2003), o PEI é uma estratégia pedagógica fundamental para combater a exclusão e promover a equidade, permitindo que cada estudante tenha acesso ao currículo de maneira adequada às suas necessidades. Gomes (2006) reforça que o PEI é uma medida concreta para a promoção dos direitos humanos, pois garante que a educação não seja apenas um direito formal, mas um direito material, que se concretiza na adaptação do ensino às condições específicas de cada aluno.

A educação inclusiva, pautada pelos princípios do PEI, atua diretamente na promoção e defesa dos direitos humanos, especialmente no que diz respeito à igualdade de oportunidades. A cada avanço no campo educacional, mais indivíduos são capacitados a se tornarem sujeitos de seus próprios direitos, e a sociedade em geral ganha em pluralidade e respeito pela diferença.

Ao ampliar o acesso à educação, o PEI permite que cidadãos de diferentes origens, etnias e condições sociais possam interagir, aprender uns com os outros e contribuir para a formação de uma sociedade mais justa e equitativa. Dessa forma, este documento não só se alinha aos princípios dos direitos humanos, mas também, é uma ferramenta concreta de transformação social, ao garantir que todos os alunos, independentemente de suas condições, tenham o direito de aprender e se desenvolver em igualdade de condições.

A construção de uma sociedade igualitária também está diretamente relacionada à redução das desigualdades sociais. Por meio da educação inclusiva, pessoas de diferentes classes sociais, com diferentes vivências e histórias de vida, têm a oportunidade de se integrar e interagir em pé de igualdade.

O PEI é uma estratégia essencial para promover a inclusão e combater desigualdades sociais no ambiente escolar, uma vez que propõe a personalização do ensino para garantir que todos os alunos, independentemente de sua origem social ou econômica, tenham oportunidades iguais de aprendizado. De acordo com o educador Paulo Freire, a educação deve ser um ato de libertação, permitindo que o indivíduo se reconcilie com sua realidade e com os outros (Freire, 1996). Além disso, estudiosos como José Pacheco enfatizam que o PEI, ao focar nas especificidades de cada estudante, pode reduzir as barreiras que

alunos provenientes de contextos desfavorecidos enfrentam dentro da escola, ajudando-os a superar as limitações impostas pela desigualdade social (Pacheco, 2005). O processo de personalização do ensino, portanto, não apenas propõe uma adaptação pedagógica, mas também uma intervenção social, no sentido de minimizar as disparidades educacionais e promover a equidade.

O PEI então visa garantir que todas as crianças e jovens, independentemente de sua origem ou condição, tenham as mesmas oportunidades de desenvolvimento, e isso pode atuar como um agente transformador das estruturas sociais.

REFLEXÕES FINAIS

O Plano Educacional Individualizado, como estratégia pedagógica, tem se mostrado uma ferramenta eficaz para a inclusão de alunos com deficiência, promovendo uma educação mais equitativa e respeitosa das diferenças. A partir das contribuições teóricas de autores como Vygotsky, Freire e Mantoan, é possível compreender o impacto positivo do PEI não apenas na vida escolar dos alunos, mas também na construção de uma sociedade mais igualitária. Para que a inclusão seja efetiva, no entanto, é necessário superar desafios como a formação dos professores e a adequação dos recursos pedagógicos. Com o compromisso de todos os envolvidos, o PEI pode ser um caminho importante para a construção de uma sociedade mais justa, onde todas as pessoas, independentemente de suas diferenças, tenham as mesmas oportunidades e direitos.

O PEI é, portanto, um instrumento vital para a construção de uma sociedade mais igualitária, pois ele não apenas oferece oportunidades educacionais, mas também contribui para a valorização da diversidade, a promoção dos direitos humanos e a redução das desigualdades. Sua aplicação vai muito além das paredes da escola, muito além do contexto educacional, este documento gera impactos diretos nas relações sociais, culturais e econômicas em todo o país.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, M. E. D. A. **Etnografia da prática escolar**. Série Prática Pedagógica-Campinas, SP, Papyrus, 1995.

BARBOSA, Vânia Benvenuti. **Conhecimentos necessários para elaborar o Plano Educacional Individualizado - PEI**. Produto Educacional Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica. Rio Pomba, 2019. Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/570204/2/Produto%20Educacional.pdf>. Acesso em 8 de março de 2025.

BRASIL. **Constituição Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, 1988.

____. **Projeto Escola Viva** – Garantindo o acesso e permanência de todos os

alunos na escola - Alunos com necessidades educacionais especiais. MEC/ SEESP, Brasília, 2000.

_____. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015.** Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, 2015.

DUTRA, Claudia. **Inclusão que Funciona.** In Nova Escola, setembro, 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** 30. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

GLAT, R.; VIANA, M. M.; REDIG, A. G.; **Plano Educacional Individualizado: uma estratégia a ser construída no processo de formação docente.** In: Revista Universidade Rural. Série Ciências Humanas, v. 34, p. 79-100, 2012.

MANTOAN, Maria Teresa Egler. **Inclusão Escolar: o que é? por quê? como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão é o Privilégio de Conviver com as Diferenças.** In Nova Escola, maio, 2005.

MANNING, Peter K. **Metaphors of the field: varieties of organizational discourse,** In Administrative Science Quartely, vol. 24, no. 4. December 1979, pp. 660 - 671.

MELO, Vitória Fernandes De Souza. **O plano educacional individualizado (pei) como instrumento para o ensino, aprendizagem e inclusão.** Anais do V CINTEDI. Campina Grande: Realize Editora, 2024. Disponível em: <<https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/108700>>. Acesso em: 08/03/2025 14:35

PACHECO, José. **A Escola de Todos.** Porto Alegre: Artmed, 2005.

SANTOS, Nagib Jose Mendes. **A consultoria colaborativa como estratégia na formação continuada de professores sobre o AEE à pessoa com surdo-cegueira.** 2014. 124f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Alagoas. Maceió, 2014.

SILVA, A. R.; ALMEIDA, L. S. **O Plano Educacional Individualizado: um instrumento de inclusão.** Revista Brasileira de Educação Especial, v. 25, n. 1, p. 45-60, 2019.

SILVA, Luzia Guacira dos Santos. **Educação inclusiva: diálogos entre teoria e prática [recurso eletrônico] / organizado por Luzia Guacira dos Santos Silva.** – 1. ed. – Natal: EDUFRN, 2021.

SILVA, Késia Ferreira da; LUCENA, Luana Rodrigues de. **O plano educacional individualizado (pei) como ferramenta para uma educação transformadora.** Anais do X CONEDU. Campina Grande: Realize Editora, 2024. Disponível em: <<https://editorarealize.com.br/index.php/artigo/visualizar/111332>>. Acesso em: 09/03/2025 20:02.

SOUZA, D. M. (2008). **A inclusão escolar e suas implicações pedagógicas.** São Paulo: Cortez.

CONECTIVIDADE E INCLUSÃO: PLATAFORMAS COLABORATIVAS PARA O ENSINO DE LIBRAS AOS ESTUDANTES SURDOS E OUVINTES.

Rosane Pagnussat¹

Luana Teixeira Porto²

INTRODUÇÃO

A pesquisa descrita tem a finalidade de promover o ensino de Libras para estudantes surdos e ouvintes, utilizando recursos tecnológicos que possibilitem a interação entre ambos, proporcionando o conhecimento da Cultura Surda e integrando a língua aos espaços por meio de uma abordagem comunicativa.

Essa investigação fundamenta-se essencialmente nas Tecnologias Assistivas (TA), enquanto mediadores inclusivos de processos comunicacionais, devido ao seu papel crucial como recurso para auxiliar alunos surdos no contato com os ouvintes, em sala de aula. Nos últimos tempos, o termo Tecnologia Assistiva (TA) vem ganhando notoriedade no Brasil, Bersch & Tonolli (2006, p. 28) apresentam que a TA representa um arsenal de recursos e serviços que contribuem para proporcionar ou ampliar habilidades funcionais de pessoas com deficiência e, conseqüentemente, promover vida independente e inclusão.

Esse termo é descrito como o conjunto de recursos e serviços empregados para possibilitar ou auxiliar as habilidades de pessoas com necessidades especiais, proporcionando-lhes independência e integração social. Segundo Sonza (2013): O propósito das Tecnologias Assistivas reside em ampliar a comunicação, a mobilidade, o controle do ambiente, as possibilidades de aprendizado, trabalho e integração na vida familiar, com os amigos e na sociedade em geral.

Desta forma os espaços educacionais precisam estar atentos às novas linguagens, mas também aos usos que ela possibilita a todos os estudantes. Sobre isso, Giroto, Poker e Omote (2012, p. 17) acrescentam:

1 Licenciada em Arte, Educação Especial, Letras e Libras, professora da rede Estadual de Ensino de Santa Catarina. Mestranda em Educação pela URI - Campus de Frederico Westphalen/RS. Linha de pesquisa: Processos educativos, linguagens e tecnologias. E-mail:rosanessat@yahoo.com.br.

2 Doutora em Letras Professora e sub-coordenadora do Programa de Pós-graduação em Educação - Mestrado e Doutorado em Educação – URI Câmpus de Frederico Westphalen. E-mail luana@uri.edu.br

As novas gerações estão crescendo em uma sociedade da informação e os sistemas educacionais precisam se adaptar a essa nova realidade, não podem ficar alheios a tal fato. Os recursos das TIC devem ser amplamente utilizados a favor da educação de todos os estudantes, mas notadamente daqueles que apresentam peculiaridades que lhes impedem ou dificultam a aprendizagem por meios convencionais.

A integração com as tecnologias assistivas no ambiente educacional tem se mostrado uma poderosa ferramenta para promover a inclusão e o desenvolvimento de habilidades linguísticas. Em particular, a utilização de tecnologias com *softwares* de aplicação, plataformas, sistemas de inteligência artificial e outras tecnologias voltadas para o ensino de Libras (Língua Brasileira de Sinais) tem oferecido novas oportunidades de aprendizagem e interação tanto para estudantes surdos quanto para ouvintes.

A Libras é a principal forma de comunicação para a comunidade surda no Brasil, e seu ensino é essencial para promover a inclusão social e educacional. Neste contexto, os recursos tecnológicos desempenham um papel crucial ao facilitar o acesso ao aprendizado de Libras, tornando o processo educativo mais interativo e acessível.

Esse artigo apresenta um panorama de pesquisas sobre “**Plataformas Colaborativas para o Ensino de Libras**”, o qual tem o objetivo de analisar quais são as tecnologias assistivas que auxiliam na vida diária e na comunicação de pessoas surdas para com os ouvintes, visando assim a inclusão social com o auxílio das tecnologias assistivas/colaborativas. Trata-se de um trabalho documental e bibliográfico, constituído por um levantamento de estudos realizado no período de 2013 – 2023, por meio do Catálogo *de Teses e Dissertações – Capes*.

A seleção de pesquisas teve como foco de investigação pesquisas realizadas com a abordagem no ensino de libras a estudantes surdos e ouvintes por meio das tecnologias assistivas e o uso de aplicativos. A investigação ocorreu, a partir de descritores específicos com a temática pesquisada.

Dessa forma, este artigo apresenta um levantamento de trabalhos para a composição, portando tornasse necessário realizar um mapeando das produções, que abordam essa temática, assim optou-se por focalizar a pesquisa em dissertações e teses, por meio de análise sistemática das produções encontradas.

Onde o objetivo principal é analisar como as tecnologias assistivas podem ser utilizadas como ferramentas pedagógicas para o ensino-aprendizagem da Língua Brasileira de Sinais (Libras). Além disso, pretende-se explorar a diferença entre tecnologias assistivas e, bem como investigar a importância da cultura surda para a inclusão no contexto bilíngue.

A justificativa para este estudo reside na importância de promover uma educação mais inclusiva, que reconheça e valorize a diversidade linguística e

cultural dos estudantes surdos. Ao examinar as plataformas colaborativas como recurso pedagógico digital, espera-se contribuir para o fortalecimento do uso da Libras e para a melhoria dos processos educacionais e sociais envolvendo surdos e ouvintes.

TECNOLOGIAS ASSISTIVAS NO ENSINO-APRENDIZAGEM DE LIBRAS: ANÁLISE DE TESES E DISSERTAÇÕES SOBRE A MEDIAÇÃO COMUNICATIVA ENTRE SURDOS E OUVINTES

Destaca-se que o objetivo deste estudo consiste em apresentar uma pesquisa desenvolvida com o intuito de analisar teses e dissertações que abordam como as tecnologias assistivas ajudam no processo de ensino-aprendizagem da Libras, mediação para a comunicação entre sujeitos surdos e ouvintes. Desta forma utilizamos um recorte temporal no período de 2013 a 2023. Entende-se que o material analisado para o corpus do trabalho é de suma importância. Enfatiza-se que teses e dissertações são produtos de amplas pesquisas e profundas análises, resultando em publicações em periódicos. Por esse motivo, a pesquisa foi realizada utilizando o Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES como fonte principal. Essa escolha se deve à confiabilidade e abrangência da base de dados, que contempla uma grande variedade de trabalhos acadêmicos de diferentes áreas do conhecimento.

Para realizar a pesquisa, dois descritores foram selecionados e também agrupados: 1º “Tecnologias Assistivas” AND “Libras”, 2º “Plataformas Colaborativas” AND “Libras”, publicadas em um período de (2013 a 2023). Inicialmente foi realizada a leitura dos títulos associando-os à proposta da pesquisa, excluindo os trabalhos que se distanciavam da ideia central.

Dando sequência as pesquisas, foi realizada novamente a leitura detalhada levando em consideração os seguintes itens: autor, título, universidade, resumo e ano, para assim ser selecionarmos os trabalhos para leitura na íntegra e análise dos mesmos, sendo selecionados 04 dissertações que serão avaliadas posteriormente.

O quadro 1: o primeiro autor corresponde a pesquisa como os descritores “Plataformas Colaborativas” AND “Libras”, os três últimos autores correspondem a pesquisa dos descritores “Tecnologias Assistivas” AND “Libras”. O quadro traz como informações: Autor, Título e ano.

Quadro 1. Publicações de Teses e Dissertações ao longo de 10 anos

Autor	Título	Ano
Adriano de Oliveira	Uma Plataforma Colaborativa de Código Aberto para Compartilhamento de Sinais de Libras (Língua Brasileira de Sinais)	2016
Ronaldo Fernandes dos Santos	Tradutor Para Língua Brasileira De Sinais: Proposta De Tecnologia Assistiva Para Surdos Como Apoio Ao Aprendizado Da Língua Portuguesa Escrita	2016
Sibele Sachie Matsubara	O Uso de Aplicativos Digitais na Comunicação dos Surdos: Estudo de Caso Sobre Suas Preferência	2018
Simone Erbs da Costa	Ilibras Como Facilitador Na Comunicação Do Surdo: Desenvolvimento De Um Recurso Colaborativo De Tecnologia Assistiva	2018

Fonte: A autora (2025)

Após as leituras sistemáticas dos materiais citados anteriormente as informações analisadas foram registradas, sendo separadas por categorias como autor, título e ano de publicação.

As quais posteriormente passaram por análise inicial referente aos trabalhos encontrados e selecionados para composição *do corpus* da investigação. “O estudo, a análise e o cotejamento dos resultados e das análises que emergem dos trabalhos selecionados ajudam a orientar a construção do nosso modelo de análise e nos inspiram também para a organização de possíveis categorias”. (Morosini; Fernandes, 2014, p. 161)

A partir das dissertações informadas no quadro, o levantamento das informações passa a se concretizar. Na sequência das buscas e leituras, foi possível analisar e discutir essas pesquisas juntamente com outros autores selecionados para compor a pesquisa.

ANALISE DOS TRABALHOS SELECIONADOS

A partir da busca realizada, iniciamos um processo de seleção e análise das produções. Em seguida, foi realizada a leitura dos títulos e resumo dos trabalhos para após ser realizada a leitura na íntegra.

A análise terá início com o primeiro título informado no quadro 1, interagindo e dialogando como os demais informados. Serão debatidos diversos aspectos e objetivos relacionados as tecnologias assistias e as plataformas colaborativas como recurso pedagógico digital.

Os debates sobre tecnologias assistivas e plataformas colaborativas como recursos pedagógicos digitais é extrema relevância para a inclusão de surdos e ouvintes no ambiente educacional. Essas ferramentas possibilitam a criação de um espaço de aprendizagem mais acessível e interativo, atendendo

às necessidades específicas de estudantes surdos enquanto enriquecem a experiência de alunos ouvintes.

Tecnologias assistivas, como aplicativos de tradução em Libras, e plataformas colaborativas, que promovem a interação entre todos os alunos, são fundamentais para a construção de uma educação mais inclusiva. Além disso, as plataformas colaborativas incentivam a interação e o trabalho em equipe, elementos essenciais para o desenvolvimento de competências socioemocionais e comunicativas, preparando melhor os estudantes para os desafios da vida diária. Assim, discutir seus diversos aspectos e objetivos é essencial para promover uma educação que respeite e valorize a todos.

Segundo Oliveira (2016), em sua pesquisa “Uma Plataforma Colaborativa de Código Aberto para Compartilhamento de Sinais de Libras (Língua Brasileira de Sinais)”, apresenta como objetivo um estudo sobre a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), bem como das tecnologias disponíveis para auxiliar seus usuários, contemplando o contexto geral e principalmente o contexto educacional.

Nesse sentido, o autor destaca sua motivação para elaboração de uma plataforma colaborativa.

A pesquisa motivou a elaboração de uma plataforma colaborativa para dar suporte à interação entre alunos surdos ou com algum grau de deficiência auditiva, alunos ouvintes, e principalmente os intérpretes de LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais) e professores que atuam nas escolas e universidades brasileiras. (Oliveira, 2016, p.11)

Ocorre que é importante ressaltar a pesquisa incentivou a criação de uma plataforma colaborativa para melhorar a interação entre alunos surdos, alunos ouvintes, intérpretes de libras e professores, apoiando a inclusão e a comunicação eficaz nas escolas e universidades brasileiras.

Pelo estudo, Oliveira argumenta e reforça a importância de apresentar e evidenciar o real problema enfrentado pelos surdos dentro das salas de aula, traçando um panorama do histórico da educação dos surdos, também apresentada as ferramentas acessíveis aos usuários da Língua Brasileira de Sinais, tais como: dicionário de libras Acessibilidade Brasil, consiste de um dicionário online, dicionário Pro-Libras de cunho religioso, citando outros dicionários online, ProDeaf uso de um avatar que é uma ferramenta criada para auxiliar a comunidade surda com tradução textual para linguagem gestual o autor informou um arcabouço de ferramentas.

Para finalizar, o autor apresentou a metodologia, detalhado o desenvolvimento do protótipo da plataforma colaborativa, intitulada SignaWiki (Signa: Sinal em Latim e Wiki: Coleção de documentos ou conteúdos), sua estrutura e apresentado a validação pelos intérpretes em atividade na

Universidade Federal de Santa Catarina e Instituto Federal de Santa Catarina, situados na cidade de Araranguá.

Por fim, Oliveira ressalta que o protótipo foi recebido com grande entusiasmo pelos intérpretes, com relação a usabilidade do protótipo, os intérpretes aprovaram sua interface, pois a mesma se mostrou de fácil entendimento.

Já Santos (2016) menciona em seus estudos o desenvolvimento e avaliação de uma Tecnologia Assistiva com o objetivo de auxiliar no ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa como segunda língua para surdos. Considerando que a primeira língua dos surdos sinalizadores é a LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais) e o Português é aprendido na modalidade escrita, a pesquisa foca no bilinguismo e na ausência de metodologias adequadas que atendam às necessidades de ensino dessas duas línguas. O objetivo principal do estudo foi criar e testar uma tecnologia que pudesse facilitar o aprendizado do Português por estudantes surdos. A tecnologia foi desenvolvida utilizando a linguagem PHP, SQL para o banco de dados, e Ajax para o processamento de solicitações.

O autor enfatiza que, foram realizados questionários sobre textos específicos respondidos pelos surdos, também foram aplicados testes em três momentos distintos com textos em Português, auxiliados pela tecnologia e traduzidos para libras. Os resultados dos testes demonstraram um aumento significativo no vocabulário aprendido pelos estudantes, indicando que a Tecnologia Assistiva é eficaz no apoio ao ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa para surdos.

Dando continuidade, destacamos a pesquisa Matsubara (2018) o estudo se baseia em demonstrar um levantamento e análise das tecnologias que assessoram a comunicação do surdo através do uso de aplicativos.

Matsubara optou por estudar as tecnologias digitais e conciliar dois focos interessantes: as próprias tecnologias digitais emergentes e as pessoas com dificuldades auditivas com a intenção de realizar um levantamento do que atrai ou não os surdos para o uso das tecnologias atuais.

A escolha dos aplicativos de comunicação não se deu por acaso. Escolhi estudá-los por serem tecnologias de dispositivos móveis como tablets, mas principalmente os smartphones a evolução tecnológica dos dispositivos móveis permitiu uma pequena evolução na comunicação e acessibilidade dos surdos somente a partir dos smartphones que a comunicação entre os surdos fica mais fácil esse populariza entre eles. (Matsubara, 2018, p. 15).

É importante analisar que a escolha dos aplicativos de comunicação foi intencional, focando em dispositivos móveis, especialmente smartphones, devido à sua evolução tecnológica. Essa evolução facilita significativamente a

comunicação e a acessibilidade entre surdos e ouvintes.

Nesse sentido, a autora destaca algumas das tecnologias existentes para auxiliar as pessoas surdas em sua comunicação. Enfatiza três softwares que utilizam Avatar, (Hand Talk, ProDeaf e Rybaná) que podem ser adquiridos como aplicativos em sites ou telas interativas para a comunicação com surdos esses programas fazem tradução de textos e de voz do português para libras, com o objetivo de facilitar a comunicação entre surdos e ouvintes. Outras tecnologias utilizadas para comunicação, telefone que transcreve voz para texto, vídeo chamada, WhatsApp, central de intermediação surdo ouvinte e outros.

A autora Costa(2018 e em sua pesquisa, “Ilibras Como Facilitador Na Comunicação Do Surdo: Desenvolvimento de um Recurso Colaborativo de Tecnologia Assistiva”, apresenta em seus estudos uma abordagem para apoiar a comunicação de sujeitos surdos e de falantes de Libras por meio de ferramentas computacionais móveis e colaborativas, a pesquisa tem como finalidade apresentar a especificação, desenvolvimento e operacionalidade de um aplicativo móvel (app), intitulado iLibras Collaborative, que tem como objetivo apoiar a comunicação de sujeitos surdos e de falantes de Libras por meio do uso de tecnologia assistiva colaborativa.

Conforme a pesquisadora, foi realizado um estudo com 38 educadores (11 intérpretes de Libras/Língua Portuguesa e 27 professores) no estado de Santa Catarina (SC), para discutir os obstáculos que o aluno surdo enfrenta nos espaços educacionais, bem como compreender as dificuldades existentes na interação entre professor e intérprete de Libras/Língua Portuguesa nesses ambientes.

Costa relata em seus estudos a importância da revisão da literatura, no estado da arte, o qual foi conduzida para obter uma visão geral das ações realizadas para reduzir as barreiras de comunicação e empoderar surdos e falantes/aprendizes de Libras com o uso de Tecnologia Assistiva (TA) em dispositivos móveis, focando na Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA).

A revisão sistemática foi de junho de 2005 a junho de 2017, foram selecionados 33 estudos, classificados de acordo com suas contribuições, com foco na análise dos modelos comunicativos, metodologias e abordagens no desenvolvimento e avaliação de softwares.

Organizando uma tabela comparativa, a qual sintetiza os estudos, destacando que a comunicação é crucial para desenvolver Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA) eficazes para surdos e falantes/aprendizes de Libras.

Nos estudos apresentados pela autora, foram identificados os aplicativos

Hand Talk e ProDeaf, disponíveis para download gratuito, que utilizam avatares para traduções e são compatíveis com Android e iOS.

Para finalizar a autora evidenciou em sua pesquisa um dado importante, sobre a criação de um protótipo de app.

Neste trabalho é apresentado o protótipo do app iLibras Collaborative - dicionário de termos para facilitar a comunicação de sujeitos surdos e de falantes/aprendizes de Libras, cujo objetivo geral foi desenvolver e apoiar a comunicação de sujeitos surdos e de falantes de Libras por meio do uso de tecnologia assistiva colaborativa. (Costa, 2018, p. 203)

Contudo o aplicativo iLibras Collaborative foi aplicado em um processo de experimentação de com aprendizes de Libras, para testar as hipóteses, com os graduandos do grupo da Universidade do Estado de Santa Catarina (Udesc) e com o grupo dos graduandos da Fundação da Universidade Regional de Blumenau (Furb).

A revisão revelou que o processo comunicativo impacta significativamente a vida dos surdos e dos ouvintes aprendizes de Libras.

Outrossim, podemos destacar que nos dados analisados, frente aos estudos de Oliveira (2016), Matsubara (2018) e Costa (2018), apresentam em suas dissertações o uso do aplicativo ProDeaf uma ferramenta de bolso, um software que traduz texto e voz na língua portuguesa para língua Brasileira de Sinais para a aprendizagem de Libras, focando no uso de tecnologias assistivas, o mesmo acontece com o aplicativo Hand Talk que utiliza como base a inteligência artificial para realizar as traduções, sendo citado por Matsubara (2018) e Costa (2018).

As pesquisas desses autores enfatizam como as tecnologias assistivas e colaborativas são fundamentais no ensino e aprendizado da Língua Brasileira de Sinais, promovendo a inclusão social e facilitando a comunicação entre surdos e ouvintes. Os estudos também destacam a importância significativa de aplicativos móveis nesse contexto. Ao utilizar essas tecnologias, estudantes surdos e ouvintes podem expandir suas redes de comunicação.

No próximo enfoque, exploraremos as tecnologias assistivas e colaborativas discutidas nas dissertações, focando na sua importância no contexto do ensino e aprendizado da Língua Brasileira de Sinais. Estas tecnologias auxiliam na comunicação entre indivíduos surdos e ouvintes promovendo desta forma a inclusão social.

DESENVOLVIMENTO TECNOLÓGICO E ACESSIBILIDADE: COMUNICAÇÃO E APRENDIZAGEM

Os avanços tecnológicos têm transformado radicalmente a vida humana, possibilitando conquistas significativas em diversas áreas. No contexto educacional, esses avanços têm um impacto especialmente relevante, facilitando o acesso a recursos e informações essenciais para o aprendizado. Neste capítulo, exploraremos como as tecnologias assistivas e colaborativas, mencionadas nas dissertações, contribuem para a inclusão e o aprimoramento da comunicação entre surdos e ouvintes na aprendizagem da Língua Brasileira de Sinais.

Segundo Cortelazzo (2012, p. 93), abandonando a ideia inicial de que o termo tecnologia trata-se de máquinas, e sim a compreendendo “como um produto sociocultural, como todo conhecimento sistematizado aplicado a solução de problemas ou a melhoria de vida dos seres humanos”.

Para tanto Edler (2011, p. 35) explica que o direito à igualdade de oportunidade, de que tanto se fala, não significa um modo igual de educar a todos, mas sim dar o que cada um necessita em função de seus interesses e características individuais, garantindo a equidade, que significa educar de acordo com as diferenças individuais, sem que qualquer manifestação de dificuldades se traduza em impedimentos para a aprendizagem e participação no contexto social.

Tal constatação nos leva a refletir sobre aspectos importantes para a promoção de uma educação para todos e da inclusão de alunos surdos mediante a interação com seus pares e ouvinte de forma que não se sustente apenas em questão legal de acesso e permanência, mas que permita a todos, oportunidades justas de aprendizagem e participação em sociedade.

Assim, apresentamos o uso de três recursos tecnológicos: **Hand Talk**, **ProDeaf**, **Dicionário de Libras Acessibilidade Brasil**. Essa escolha se deu por tais tecnologias assistivas colaborativas serem citados nas dissertações que compõe o artigo.

1 - Hand Talk

Segundo Matsubara (2018), O Hand Talk é um aplicativo gratuito que traduz automaticamente textos ou áudio para libras e tempo por objetivo realizar a comunicação entre surdos e ouvintes. Para tanto a tradução dos sinais é feita por meio de um Avatar chamado Hugo ou Maya.

A Hand Talk tem se destacado como uma ferramenta inovadora e eficaz na promoção da comunicação acessível e inclusiva entre surdos e ouvintes. Seus serviços abrangem diversas áreas, proporcionando benefícios significativos tanto para a comunidade surda quanto para os ouvintes.



Home

Para sua empresa

Para você

Sobre

Conteúdos Gratuitos

Tradução automática para Língua de Sinais via Inteligência Artificial

Nossa máquina de tradução conta com um time de especialistas que garante a qualidade na sinalização para um impacto social positivo.

Fale com especialistas



Figura 1: Imagem dos avatares. Disponível em <https://www.handtalk.me/br/nova-home/>. Acesso em 11 de jan. 2025.

2 - ProDeaf

Desenvolvido por uma startup brasileira, o ProDeaf é um aplicativo especialmente voltado para facilitar a comunicação e a inclusão de deficientes auditivos. Os softwares traduzem texto e voz em português para Libras – Língua Brasileira de Sinais. O app também realiza traduções inversas, caso você reproduza o sinal em Libras ele o transforma em texto e voz.



Figura 2: Imagem do avatar do aplicativo com suas funcionalidades. Disponível em <https://blogdoprofessorfred.wordpress.com/2019/09/24/10-aplicativos-para-complementar-o-ensino-em-sala-de-aula/>. Acesso em 11 de jan. 2025.

Porém no início de 2019 a Hand Talk anunciou a compra da ProDeaf, sua maior concorrente no mercado de tradução automática para a Língua Brasileira de Sinais (Libras). Conclui-se que a união se deu com o objetivo de unir esforços

para melhorar suas plataformas. Ambas as ferramentas apresentam um enorme potencial de inclusão e revolucionam a comunicação imediata via smartphone.

Analisa-se que a integração das plataformas visa aprimorar a qualidade e a eficiência das ferramentas de tradução para Libras. Possibilitando uma comunicação mais rápida e eficaz entre surdos e ouvintes, utilizando dispositivos móveis. Com isso, a inclusão social é promovida, facilitando a interação em diversas situações cotidianas.

3 - Dicionário de Libras Acessibilidade Brasil

Oliveira (2016) [...] consiste de um dicionário online desenvolvido para consulta de termos e palavras da língua portuguesa.

Esse dicionário é de fácil entendimento, oferece aos usuários uma série de palavras em Português traduzidas para a Libras, dando a oportunidade ao usuário de pesquisar o que deseja aprender em libras, pois possui uma barra de pesquisa onde são inseridas as palavras em português para a busca do sinal. Sendo acompanhadas de exemplos sinalizados na tela, com frases em Português traduzidas para a língua de sinais, além de serem apresentadas as configurações de mãos que formam os sinais, mostrando a sinalização e o movimento.

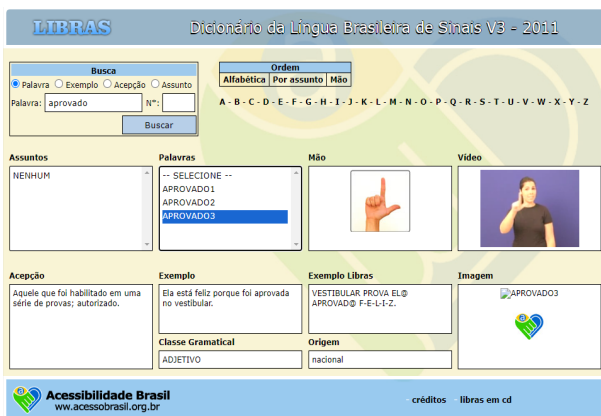


Figura 3: Dicionário de Libras. Disponível em http://www.acessibilidadebrasil.org.br/libras_3/. Acesso em 11 de jan. 2025.

Para finalizar, nessa perspectiva, o dicionário online de Libras pode apoiar no desenvolvimento de capacidades de aprendizagem. Esta ferramenta foi elaborada com o intuito de auxiliar no processo comunicacional entre surdos e ouvintes, seja no contexto educacional ou em outras interações cotidianas.

Por fim, é importante utilizar aplicativos que possibilitam a aprendizagem de Libras, pois eles oferecem uma forma acessível e interativa de aprendizado. Essas ferramentas ajudam a valorizar a língua de sinais, promovendo a inclusão

e o respeito à cultura surda. Além disso, possibilitam uma comunicação mais eficaz entre surdos e ouvintes, contribuindo para a construção de uma sociedade respeitosa e participativa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa teve como objetivo identificar a importância da acessibilidade promovida pela Conectividade e Inclusão de algumas Plataforma Colaborativas para o Ensino de Libras, voltadas para estudantes surdos e ouvintes.

Este artigo destaca a importância de estudos nessa área, evidenciando a necessidade de tornar as tecnologias existentes mais conhecidas pelos usuários surdos e ouvintes, além de incentivar novas possibilidades. É essencial desenvolver e atualizar recursos que tornem o aprendizado de Libras mais fácil e acessível.

Vale destacar que a utilização dessas tecnologias não auxilia apenas as pessoas surdas, contudo proporciona aos ouvintes que desejam aprender e compreender a libras a possibilidade de explorar as várias oportunidades desses aplicativos. Nesse contexto, as tecnologias assistivas desempenham um papel importante, pois contribuem para o processo de ensino-aprendizagem da Libras.

Este estudo também revelou que os softwares de tradução, plataformas, o desenvolvimento de sistemas de inteligência artificial oferece contribuições significativas tanto sociais quanto tecnológicas, impactando positivamente a vida cotidiana das pessoas com surdez e ouvintes. Contudo, esses avanços ainda são preliminares, sendo fundamental promover reflexões mais profundas, além de assegurar que a própria comunidade surda participe ativamente na elaboração, construção e avaliação desse cenário tecnológico inclusivo.

Por fim, esta pesquisa é considerada um ponto de partida para investigações futuras sobre o tema. Esperamos que este trabalho sirva como base para o desenvolvimento de novas pesquisas na área, gerando novos insights e interpretações.

Referências

BERSCH, R.; TONOLLI, J. C. **Introdução ao conceito de Tecnologia Assistiva e modelos de abordagem da deficiência**. Porto Alegre: CEDI - Centro Especializado em Desenvolvimento Infantil, 2006.

CORTELAZZO, Iolanda Bueno de Camargo. **Pedagogia e as novas tecnologias**. Tuiuti: PPGedu, 2012.

COSTA, Simone Erbs da. **iLibras Como Facilitador na Comunicação do Surdo**: Desenvolvimento de um Recurso Colaborativo de Tecnologia Assistiva.

2018. 261 f. 2018. Tese de Doutorado. Dissertação (Mestrado em Computação Aplicada) Universidade do Estado de Santa Catarina. Programa de Pós Graduação em Computação Aplicada, Joinville.

EDLER, Rosita Carvalho. **Educação inclusiva: com os pingos nos “is”**. Porto Alegre: Mediação, 2011.

GIROTO, C. R. M.; POKER, R. B.; OMOTE, S. (Org.). **As tecnologias nas práticas pedagógicas inclusivas**. Marília/SP: Cultura Acadêmica, 2012, p. 65-92.

MATSUBARA, SIBELE SACHIE. **O Uso de Aplicativos Digitais na Comunicação dos Surdos: Estudo de Caso Sobre Suas Preferências** 31/10/2018 101 f. Mestrado em TECNOLOGIAS DA INTELIGÊNCIA E DESIGN DIGITAL Instituição de Ensino: PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO, São Paulo Biblioteca Depositária: Biblioteca da PUC-SP.

OLIVEIRA, ADRIANO DE. **Uma Plataforma Colaborativa de Código Aberto para Compartilhamento de Sinais de Libras (Língua Brasileira de Sinais)** 07/06/2016 118 f. Mestrado em Tecnologias da Informação e Comunicação Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA, Araranguá Biblioteca Depositária: Biblioteca Setorial de Araranguá.

SANTOS, RONALDO FERNANDES DOS. **TRADUTOR PARA LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS: PROPOSTA DE TECNOLOGIA ASSISTIVA PARA SURDOS COMO APOIO AO APRENDIZADO DA LÍNGUA PORTUGUESA ESCRITA** 20/06/2016 101 f. Mestrado em Computação Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE, Rio Grande Biblioteca Depositária: BDTD FURG - Biblioteca Digital de Teses e Dissertações.

SONZA, ANDREA POLETTO. **Acessibilidade e Tecnologia Assistiva: Pensando a Inclusão Sociodigital de Pessoas com Necessidades Especiais**. Bento Gonçalves: BBB, 2013, 368 p.

INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL NA FORMAÇÃO CONTINUADA: O FUTURO DA CAPACITAÇÃO DOCENTE

Genízia Fernandes de Lima¹

Antonio Diomaique Vieira Lopes²

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A educação está vivendo uma das maiores transformações de sua história. O avanço exponencial da tecnologia tem reformulado não apenas a maneira como o conhecimento é transmitido, mas também a forma como os professores interagem com seus alunos e desenvolvem suas práticas pedagógicas. Se, no passado, o conhecimento era adquirido de forma estática e linear, hoje ele se apresenta como um organismo vivo, em constante evolução. Nesse cenário dinâmico, a formação continuada dos professores torna-se um fator crucial para garantir a qualidade do ensino e a adequação dos docentes às exigências contemporâneas.

Durante décadas, a capacitação dos professores foi estruturada de forma tradicional, baseada em encontros presenciais, cursos de curta duração e treinamentos pontuais. Embora essa abordagem tenha sido válida no passado, sua eficácia vem sendo questionada diante das novas demandas educacionais, que exigem uma adaptação constante às rápidas transformações tecnológicas e metodológicas.

A era da informação trouxe consigo um volume de conhecimento e recursos didáticos inédito, tornando obsoletas as abordagens convencionais que tratam a formação docente como um processo linear e homogêneo. Com a chegada da era digital, um novo modelo se impõe: a personalização do aprendizado. Essa nova abordagem não se limita apenas a oferecer conteúdos variados aos professores, mas sim a estruturar uma trilha de aprendizado individualizada, que respeita suas dificuldades, competências e experiências prévias.

Nesse cenário, a tecnologia deixa de ser apenas um suporte complementar e passa a desempenhar um papel central na capacitação contínua, promovendo

1 Especialista em neuropsicopedagogia e em gestão escolar. Licenciada em Pedagogia e em História. E-mail: geniziafernandes@gmail.com.

2 Licenciado em Física - Universidade Federal do Ceará. Especialista em Educação financeira - PROMINAS. E-mail: Diomaique@fisica.ufc.br.

um aprendizado dinâmico e eficiente. A Inteligência Artificial (IA) surge como um divisor de águas nesse processo, pois possibilita uma adaptação instantânea do conteúdo ao perfil de cada docente. Em vez de um currículo único e inflexível, a IA permite que cada professor acesse materiais direcionados às suas necessidades específicas, potencializando sua formação e ampliando sua capacidade de inovação em sala de aula. Isso significa que a IA pode recomendar cursos, artigos científicos, vídeos instrucionais e fóruns de discussão alinhados ao contexto do professor, além de fornecer avaliações detalhadas sobre seu desempenho e progresso.

Além da personalização, outro aspecto fundamental proporcionado pela IA é a análise de padrões de aprendizado. Com o uso de algoritmos avançados, a IA consegue identificar dificuldades recorrentes entre grupos de professores e sugerir soluções eficazes, promovendo uma formação baseada em dados concretos. Dessa forma, é possível antecipar tendências, criar intervenções pedagógicas mais precisas e garantir que os docentes estejam sempre um passo à frente nas novas práticas educacionais. Outra grande revolução que a IA proporciona é a democratização do acesso à formação continuada. Antes, a capacitação docente era muitas vezes limitada por fatores geográficos, econômicos e institucionais, tornando-se inacessível para muitos profissionais.

Hoje, com a IA aplicada a plataformas de ensino online, qualquer professor pode ter acesso a conteúdos de qualidade, independentemente de sua localização ou disponibilidade de tempo. Isso cria um ambiente de aprendizado contínuo, no qual a formação deixa de ser um evento pontual e se transforma em um processo constante e adaptável às exigências contemporâneas.

Entretanto, a implementação dessa tecnologia na capacitação docente requer uma mudança de mentalidade e uma adaptação dos próprios professores a esse novo paradigma. É essencial que os docentes compreendam que a IA não deve ser vista como uma ameaça, mas sim como uma aliada no desenvolvimento de suas competências pedagógicas. A interação entre professores e tecnologias avançadas precisa ser estimulada de maneira natural e intuitiva, permitindo que os profissionais da educação se tornem protagonistas no uso dessas ferramentas.

Assim, à medida que a Inteligência Artificial se consolida como um elemento transformador da formação continuada, é necessário um esforço conjunto entre instituições educacionais, governos e a comunidade acadêmica para garantir que essa revolução seja conduzida de forma ética, equitativa e voltada para a valorização do papel do professor. O grande desafio não está apenas na incorporação dessas inovações tecnológicas, mas na construção de um sistema educacional que aproveite ao máximo suas potencialidades sem comprometer os princípios fundamentais da educação humanizada e do ensino de qualidade.

A REVOLUÇÃO DA INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL NA FORMAÇÃO DOCENTE

A necessidade de atualização contínua sempre esteve no cerne da profissão docente. No entanto, nunca antes essa exigência foi tão urgente e desafiadora quanto na atual era digital. Os professores não apenas precisam dominar conteúdos acadêmicos, mas também desenvolver novas metodologias, incorporar tecnologias e adaptar suas práticas a uma realidade educacional em constante mutação. Nesse contexto, a Inteligência Artificial (IA) surge como um elemento transformador, não apenas otimizando processos, mas remodelando a forma como os docentes aprendem, ensinam e evoluem profissionalmente.

A principal contribuição da Inteligência Artificial para a formação continuada dos professores está na sua capacidade de tornar o aprendizado verdadeiramente personalizado. Se antes a capacitação docente seguia um modelo único, em que todos percorriam a mesma trilha formativa, hoje, com o avanço da IA, é possível criar caminhos educacionais sob medida para cada profissional. Essa abordagem individualizada leva em consideração o histórico de atuação, as dificuldades específicas, as habilidades já adquiridas e as demandas reais de cada professor dentro da sua área de ensino.

Dessa forma, em vez de um sistema rígido e homogêneo, a IA inaugura uma era de aprendizado dinâmico e adaptável, permitindo que cada educador evolua de maneira mais eficiente e significativa. As plataformas inteligentes desempenham um papel essencial nesse processo, utilizando algoritmos avançados para analisar continuamente o desempenho dos professores e fornecer recomendações precisas e alinhadas às suas necessidades. Não se trata apenas de sugerir cursos ou materiais genéricos, mas sim de criar um percurso formativo baseado em dados reais, capazes de identificar lacunas no conhecimento, sugerir práticas inovadoras e proporcionar uma experiência de aprendizado que respeite o ritmo e os desafios individuais de cada docente.

Essa adaptação contínua assegura que os professores estejam sempre em desenvolvimento, acompanhando as transformações educacionais de maneira eficaz e contextualizada. Além disso, a Inteligência Artificial não apenas facilita o acesso a novos conteúdos, mas também aprimora o processo de feedback e acompanhamento do aprendizado. Diferente dos modelos tradicionais, em que a avaliação da formação docente ocorre de forma esporádica e, muitas vezes, subjetiva, os sistemas baseados em IA oferecem um monitoramento contínuo e detalhado. Isso significa que cada professor pode receber relatórios periódicos sobre seu progresso, identificar pontos de melhoria e obter sugestões personalizadas para aprimorar suas práticas pedagógicas. Dessa forma, a capacitação deixa de ser um evento isolado e se torna um processo contínuo, no

qual o professor tem autonomia para aperfeiçoar suas habilidades com base em informações concretas.

Outro ponto crucial é que a IA não apenas sugere novos aprendizados, mas também fortalece a autonomia dos professores, permitindo que escolham os melhores caminhos para sua evolução profissional. Com recursos interativos e acessíveis, como assistentes virtuais, chatbots educacionais e trilhas formativas automatizadas, a IA torna o aprendizado mais fluido e natural, incentivando o engajamento e reduzindo as barreiras que muitas vezes dificultavam a participação em cursos de formação.

Dessa forma, a Inteligência Artificial não vem para substituir o professor, mas para potencializar suas habilidades e garantir que sua capacitação ocorra de maneira eficiente, relevante e contínua, promovendo uma educação mais inovadora e conectada com as necessidades do século XXI. Além disso, a IA revoluciona a maneira como os professores recebem feedback sobre seu desenvolvimento. Diferente das avaliações tradicionais, que costumam ser esporádicas e genéricas, os sistemas baseados em IA oferecem análises contínuas e detalhadas. Softwares de aprendizado de máquina monitoram o progresso de cada professor, identificam áreas que precisam ser reforçadas e sugerem intervenções pontuais para otimizar o aprendizado. Esse acompanhamento em tempo real não apenas aprimora a formação docente, mas também incentiva uma cultura de autoaperfeiçoamento constante.

Outro impacto significativo da IA está na capacidade de processar e analisar grandes volumes de dados educacionais, gerando insights valiosos para o aprimoramento das práticas pedagógicas. Com base em informações coletadas ao longo do tempo, as plataformas inteligentes conseguem identificar padrões e prever desafios que podem surgir na sala de aula. Por exemplo, se um grupo de professores apresenta dificuldades em determinada metodologia, a IA pode sugerir novas abordagens didáticas ou indicar materiais complementares que ajudem a superar essas barreiras.

APLICAÇÕES PRÁTICAS DA IA NA FORMAÇÃO CONTINUADA

A Inteligência Artificial já não é apenas um conceito teórico, mas uma realidade concreta que vem sendo aplicada com sucesso em diversos setores, incluindo a educação. No contexto da formação continuada dos professores, algumas aplicações práticas se destacam:

1. Plataformas Adaptativas e Personalização do Ensino:

- Sistemas de aprendizado de máquina analisam o desempenho dos professores e ajustam o conteúdo conforme suas necessidades.
- Sugestões personalizadas de cursos, artigos e metodologias

baseadas nas dificuldades individuais de cada docente.

2. Assistentes Virtuais e Chatbots Educacionais:

- Suporte instantâneo para dúvidas sobre metodologias ativas, planejamento de aula e estratégias pedagógicas.
- Respostas personalizadas e dinâmicas, permitindo acesso rápido à informação.

3. Análise de Dados e Feedback Contínuo:

- Monitoramento do progresso dos professores e sugestões de melhorias personalizadas.
- Relatórios detalhados sobre pontos fortes e áreas de aprimoramento na prática pedagógica.

4. Realidade Virtual e Simulações Interativas:

- Ambientes imersivos para treinamento de professores em cenários reais de sala de aula.
- Experimentação de novas estratégias pedagógicas em ambientes simulados antes da implementação real.

DESAFIOS E LIMITAÇÕES DA IA NA FORMAÇÃO DOCENTE

Apesar de suas inúmeras vantagens, a implementação da IA na capacitação docente enfrenta desafios que precisam ser superados:

- **Falta de Capacitação Docente:** Muitos professores não possuem familiaridade com ferramentas baseadas em IA e precisam de treinamento para utilizar esses recursos de forma eficaz.
- **Questões Éticas e Privacidade de Dados:** A coleta e análise de dados precisam seguir protocolos rígidos para garantir a segurança e privacidade dos docentes.
- **Desigualdade de Acesso à Tecnologia:** Em algumas regiões, a infraestrutura digital ainda é limitada, dificultando a adoção da IA na formação continuada.
- **Equilíbrio entre Tecnologia e Humanização do Ensino:** A IA deve ser utilizada como uma aliada do professor, sem substituir a interação humana essencial ao processo de ensino-aprendizagem.

PERSPECTIVAS FUTURAS PARA A CAPACITAÇÃO DOCENTE COM IA

O avanço da Inteligência Artificial continua a abrir novas possibilidades para a educação, promovendo um cenário em que o ensino e a aprendizagem são cada vez mais moldados por soluções tecnológicas inovadoras. A crescente

sofisticação das ferramentas de IA tem potencial para transformar radicalmente a capacitação docente, tornando-a mais eficiente, personalizada e acessível. Esse movimento, no entanto, deve ser analisado com cautela, garantindo que o uso dessas tecnologias seja pautado por critérios éticos e pedagógicos sólidos, evitando a substituição do papel crítico dos professores na construção do conhecimento. Algumas tendências promissoras nessa revolução educacional incluem:

- **IA Preditiva e Diagnóstico Educacional:** Ferramentas que antecipam dificuldades dos professores e sugerem intervenções antes que os desafios se tornem problemas graves. Algoritmos avançados conseguem analisar padrões de ensino, identificar lacunas na formação docente e oferecer sugestões de aprimoramento antes mesmo que os professores percebam essas dificuldades. Isso possibilita uma abordagem proativa na capacitação, tornando o processo de aprendizagem contínuo e mais eficaz.
- **Integração com Realidade Aumentada e Simulações Inteligentes:** Com o desenvolvimento de ambientes de aprendizado imersivos, a IA permite que professores vivenciem experiências simuladas de sala de aula, treinando metodologias ativas e aprimorando suas práticas sem o receio de falhas irreversíveis. A combinação de Inteligência Artificial e Realidade Aumentada possibilita a criação de cenários altamente interativos, nos quais os docentes podem experimentar diferentes abordagens didáticas antes de aplicá-las efetivamente em suas turmas.
- **Aprendizado Colaborativo e Redes Inteligentes de Conhecimento:** A IA tem favorecido a criação de comunidades virtuais interconectadas, permitindo que professores do mundo inteiro troquem experiências e aprendam uns com os outros. Plataformas baseadas em IA podem recomendar conteúdos, organizar debates e facilitar a colaboração entre docentes que compartilham desafios semelhantes. Essa conectividade gera um ambiente de aprendizado globalizado, no qual professores podem se beneficiar de uma vasta rede de conhecimento, elevando o nível da educação como um todo.
- **Personalização do Desenvolvimento Profissional:** Diferente dos modelos convencionais de capacitação docente, que muitas vezes adotam uma abordagem padronizada, a IA possibilita a adaptação do aprendizado às necessidades específicas de cada professor. Algoritmos podem sugerir cursos, leituras e materiais complementares de acordo com o histórico profissional, os interesses e as áreas de melhoria identificadas para cada docente. Essa personalização aumenta a efetividade da formação continuada, permitindo que cada profissional se desenvolva de forma única e alinhada às suas demandas reais de ensino.

- **Gamificação e Microaprendizado Baseado em IA:** Outra tendência crescente é o uso de IA para promover técnicas de gamificação no processo de formação docente. Plataformas inteligentes podem criar trilhas de aprendizado que utilizam recompensas, desafios progressivos e feedbacks instantâneos para engajar os professores em seu próprio desenvolvimento. O microaprendizado, impulsionado por IA, também permite a fragmentação do conteúdo em módulos curtos e dinâmicos, que podem ser acessados de forma flexível e adaptada à rotina dos docentes.

Essas inovações tecnológicas representam uma grande oportunidade para a modernização da capacitação docente, mas também exigem um compromisso sério com a qualidade, a acessibilidade e a ética na aplicação dessas ferramentas. A IA pode ser uma poderosa aliada na formação continuada dos professores, desde que sua implementação esteja fundamentada em princípios que respeitem a autonomia docente e valorizem o papel humano na educação. O futuro da capacitação docente, impulsionado pela Inteligência Artificial, será tanto mais promissor quanto maior for o cuidado na integração dessas tecnologias ao ecossistema educacional existente.

REFLEXÕES FINAIS

A Inteligência Artificial tem um enorme potencial para revolucionar a formação docente e fortalecer a qualidade do ensino. No entanto, a sua implementação requer não apenas um planejamento técnico e estratégico, mas uma reflexão profunda sobre seu impacto a longo prazo. A adoção da IA na educação não deve ser encarada como uma simples modernização de processos, mas como uma transformação estrutural capaz de redefinir a função do professor e os meios pelos quais o conhecimento é adquirido e disseminado. Sem uma abordagem meticulosa e um compromisso com a ética e a equidade, corre-se o risco de gerar uma dependência excessiva da tecnologia, criando barreiras para professores menos familiarizados com ferramentas digitais e ampliando desigualdades no acesso à educação de qualidade.

A questão central não é apenas como incorporar a IA no ensino, mas como fazer isso garantindo que sua utilização favoreça a construção de um sistema educacional mais justo e eficiente. A personalização da aprendizagem, promovida pelos algoritmos de IA, não pode substituir a interação humana, a sensibilidade do professor e a complexidade do processo pedagógico. É essencial que os docentes sejam preparados não apenas para operar as ferramentas de IA, mas para compreender criticamente seus limites e possibilidades, garantindo que a tecnologia seja um meio de aprimoramento e não um fator de padronização e mecanização do ensino. Além disso, a governança da IA na educação precisa ser

clara e regulamentada, garantindo que os dados coletados para a personalização da aprendizagem sejam protegidos de maneira rigorosa. Questões como a transparência dos algoritmos, a neutralidade das recomendações e a autonomia dos professores no uso dessas ferramentas devem estar no centro do debate. Sem diretrizes bem estabelecidas, corre-se o risco de que a IA seja utilizada como um instrumento de controle ou de substituição progressiva do papel docente, em vez de ser um suporte para a inovação e o fortalecimento da prática pedagógica.

Somente com uma abordagem equilibrada, que não apenas integre a tecnologia ao desenvolvimento profissional contínuo dos docentes, mas também promova um ambiente educacional mais inclusivo e acessível, será possível transformar os desafios impostos pela revolução digital em oportunidades concretas de crescimento e inovação. A adoção da Inteligência Artificial na formação docente não pode ser conduzida de maneira apressada ou sem reflexão, pois a forma como ela será implementada determinará o impacto real sobre a qualidade da educação e o papel dos professores no futuro. Mais do que uma ferramenta, a IA deve ser compreendida como um meio de potencializar a atuação docente, respeitando as nuances do ensino e valorizando a presença e a experiência do professor.

O risco de uma adoção indiscriminada da tecnologia é que ela passe a ser encarada como uma substituta da prática pedagógica, quando, na verdade, seu propósito deve ser o de fortalecer a capacidade dos professores de ensinar, inovar e se adaptar às novas realidades. Portanto, é essencial que os docentes sejam capacitados não apenas no uso da IA, mas na sua compreensão crítica, para que possam utilizá-la como um recurso inteligente e ético em suas metodologias. Ao garantir que os benefícios da IA sejam distribuídos de maneira equitativa e acessível a todos os educadores, independentemente de sua região ou condição socioeconômica, estaremos promovendo uma educação verdadeiramente transformadora e democrática. A tecnologia, por si só, não garante avanços se não estiver aliada a políticas públicas eficazes, que priorizem o desenvolvimento humano, a valorização do magistério e a construção de um ambiente de ensino que reconheça o papel insubstituível do professor.

A IA não deve ser vista como um fim em si mesma, mas como uma aliada estratégica na formação de professores mais preparados, críticos e inovadores. Profissionais capazes de moldar o futuro da educação com inteligência, sensibilidade e responsabilidade. Para que essa revolução digital seja bem-sucedida, é necessário garantir que a tecnologia sirva aos interesses pedagógicos e não o contrário. Somente assim será possível construir um modelo educacional sustentável, que aproveite ao máximo as oportunidades da IA sem comprometer a essência do ensino e o papel fundamental do educador na construção do conhecimento.

REFERÊNCIAS

LUCKIN, R. **Artificial Intelligence and the Future of Teaching and Learning**. London: Royal Society, 2018.

OCDE. **Education at a Glance 2021**. Paris: OECD Publishing, 2021.

MARCELO, C. **La Formación Docente en la Sociedad del Conocimiento**. Madrid: Ediciones Morata, 2009.

SIEMENS, G. **Learning Analytics and AI in Education: Big Data and the Transformation of Teaching and Learning**. EDUCAUSE Review, 2020.

UNESCO. **Teaching and Learning in the Age of Artificial Intelligence**. Paris: UNESCO, 2021.

ZAWACKI-RICHTER, O.; BÖHMER, M.; ERTMER, P. A. **The Role of Artificial Intelligence in Teaching and Learning**. Journal of Educational Technology & Society, 2019.

O USO DO *PODCAST* COMO MEDIADOR DO ENSINO E DA INFORMAÇÃO NO CENTRO DE TECNOLOGIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA (UFSM)

*Fatima Squizani*¹

*Felipe Martins Muller*²

INTRODUÇÃO

Pode-se definir tecnologia como um conjunto de saberes intrínsecos ao desenvolvimento e criação de instrumentos (materiais ou imateriais) estabelecidos pelo homem para satisfazer suas necessidades pessoais ou coletivas. (Veraszto *et al.*, 2008, p. 78).

As tecnologias voltadas para a comunicação, como o rádio, a televisão e o telefone, tiveram e ainda têm um papel importante na comunicação entre as populações, e ao mesmo tempo que foram causando modificações no comportamento dos seres humanos, também foram sendo moldadas por eles. Da mesma forma, o mundo digital, principalmente o surgimento da Internet, propiciou mudanças no comportamento do homem contemporâneo (Uchôa, 2010, p. 9). A WEB 2.0 surgiu como a segunda geração de serviços on-line. Sua característica principal é a de potencializar as formas de publicação, compartilhamento e organização de informações, fazendo com que haja interação entre os participantes, sendo um espaço de colaboração. (Primo, 2007, p. 1).

Hoje em dia é possível se comunicar com pessoas em qualquer local do mundo, em tempo real e com preços acessíveis. É possível acessar páginas da Internet que podem apresentar conteúdos que interessam a todos os internautas, desde sítios de notícias até bibliotecas completas. A diferença, e talvez a parte mais atrativa, é que tudo pode ser feito apenas usando o teclado de um computador ou dispositivo móvel, sem a necessidade de locomoção. Mas de acordo com Moran, Maseto e Behrens (2013, p. 36), a WEB é uma fonte de avanços bem como de problemas, onde pode-se encontrar o que buscamos e também o que não desejamos. Tudo vai depender de como vamos utilizá-la.

1 Professora Associada, Doutora em Ciências, Universidade Federal de Santa Maria, fatima.squizani@ufsm.br.

2 Professor Titular, Doutor em Engenharia Elétrica, Universidade Federal de Santa Maria, felipe@inf.ufsm.br.

França (2009, p. 56) argumenta que a rede, o ciberespaço e a hipermídia se tornaram alavancas em processos de novas formas de trabalho e de pensar e agir. Torna-se necessário a inclusão dessa nova forma de comunicação na Educação, muitas vezes não sendo uma tarefa fácil, pois é necessário romper com os modelos convencionais de ensino-aprendizagem. O uso das tecnologias digitais faz com que a aprendizagem vá além das salas de aula e se torne uma experiência individual, vivida na linguagem tecnológica.

O objetivo geral do presente trabalho é a divulgação de temas referentes à educação e notícias do Centro de Tecnologia à comunidade acadêmica, com o uso de tecnologias digitais, através de um *podcast*, que é uma mídia que possui características apropriadas para que a informação seja disponibilizada de forma rápida. Os objetivos específicos são: criar um canal informativo/participativo da comunidade do Centro de Tecnologia, contribuir para a melhoria na qualidade do ensino, priorizando a informação educativa, discutir fatos relevantes, inovações e acontecimentos importantes no Centro de Tecnologia e promover a participação da comunidade acadêmica. Nesse contexto, o presente artigo faz uma breve revisão da literatura sobre o *podcast* e seu uso na educação.

REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

A palavra *Podcasting* foi criada em 2004, para definir a criação e disponibilização de conteúdos na rede (Campos *et al.*, 2009, p. 5927). O material digital produzido, que pode ser áudio, vídeo, texto ou imagem, é publicado e enviado através da Internet. O *podcast* usa o sistema agregador de informações RSS (*Real Simple Syndication*), que faz a atualização dos sítios via Internet. Chama-se *feed* RSS o arquivo que fornece o canal RSS para um sítio na Internet. Os usuários que assinam os canais, que muitas vezes são livres de custos, serão automaticamente alertados sobre uma nova publicação da mídia, pois o RSS permite a sincronização dos conteúdos do sítio, com notificação das alterações toda vez que elas são feitas. (Paz, 2007, p. 17). Com o uso da tecnologia RSS é possível agregar em um único aplicativo todas as informações de interesse do usuário (Uchôa, 2010, p. 20).

Há algumas divergências sobre a origem do termo *Podcasting*. A mais aceita na literatura se refere à junção das palavras IPod (o MP3 *player* da Apple) e *Broadcasting* (que significa radiodifusão) (Medeiros, 2006, p. 1), mas alguns autores acreditam que o termo seja a fusão das palavras *Portable On Demand* e *broadcast* (Cooper, 2006).

É necessário fazer a distinção entre a rádio tradicional, a Rádio Web e o *podcast*, principalmente por haver certa confusão entre o significado dessas duas tecnologias. (Freire, 2013b, p. 70). Na rádio tradicional os programas são

transmitidos em tempo real, havendo um fluxo de programação. A interação com os ouvintes se dá geralmente por meio de mensagens usando o celular, em páginas de redes sociais ou por meio de chamadas telefônicas.

Para que a rádio pudesse ser transmitida via *Web*, foi criada a *Rádio Web*, que se trata da transmissão radiofônica na Internet, com tecnologia *streaming*, que é uma tecnologia que envia informações multimídia, com transferência de dados, usando as redes de computadores, principalmente a Internet. Podem ser usados diferentes formatos de áudio, como por exemplo, MP3, MP4, *WebPlayer* ou *Windows Media Audio Player*. Sua diferença com a transmissão de rádio tradicional ocorre pelo fato que na *Rádio Web* é possível a transmissão de imagens, vídeos, textos, fotos e *links*. A *Rádio Web* combina ubiquidade, baixo custo, comunicação síncrona e assíncrona, compartilhamento multimídia e interatividade (Teixeira; Silva, 2010, p. 256).

No *podcast* o material digital produzido sob demanda, que pode ser áudio, vídeo, texto ou imagem, é disponibilizado aos usuários de forma assíncrona, tendo como vantagem a flexibilidade no tempo. O usuário pode escolher o melhor momento para acessar o programa e o lugar mais apropriado. Os programas ocorrem como episódios, que podem ser periódicos ou não. Os usuários podem interagir de maneiras diversas. Além das formas de interação usadas nos programas de rádio, como mensagens usando o celular e em páginas de redes sociais, também podem participar de *blogs* e fóruns criados para que todos possam interagir simultaneamente. (Freire, 2013b, p. 72).

A vantagem do *podcast*, em relação aos programas tradicionais no rádio, é que a pessoa que disponibiliza os programas tem em mãos uma ferramenta de fácil acesso e de custo muito baixo, e as pessoas que assinam os canais dos programas de *podcasts* podem ouvir os episódios em qualquer lugar e a qualquer momento, flexibilizando o tempo dos usuários (Moura e Carvalho, 2018, p. 158)

Inicialmente, o *podcast* foi criado com a finalidade de fazer com que os usuários pudessem elaborar seus próprios programas e os disponibilizassem na Internet, sem a necessidade da infraestrutura de uma rádio. Mas com o passar do tempo, a mídia começou a ser utilizada, além de somente no entretenimento, também na educação (Roland, 2006, p. 7). Conforme Bottentuit e Coutinho (2006, p. 126):

Num mundo globalizado, onde o tempo é escasso, o *podcast* surge como uma tecnologia alternativa extremamente potente para ser utilizada ao serviço do processo de ensino e aprendizagem tanto na modalidade a distância ou como no complemento ao ensino presencial.

Quando voltado à educação, tem-se no *podcast* um grande aliado, pois o estudante pode, com a flexibilização do tempo, escolher o momento mais oportuno para estudar.

No momento de sua elaboração, o *podcast* propicia a interação entre o grupo de trabalho, bem como a organização e convívio entre os integrantes. Os participantes aprimoram seus conhecimentos no momento que têm que aprofundar os tópicos que farão parte dos programas, além de desenvolverem técnicas para que os conteúdos sejam assimilados pela audiência (Campos *et al.*, 2009, p. 2931). Essas autoras também concluem a partir de resultados do seu trabalho que os *podcasts* não podem substituir o material impresso e a atenção nas aulas, mas pode servir como complemento da atividade educacional.

Para a UNESCO (2004 *apud* Moura e Carvalho, 2018, p. 157), essa inovação tecnológica não significa necessariamente uma inovação pedagógica, mas pode servir de apoio a formas tradicionais de educação, podendo também transformar a aprendizagem.

De acordo com Donnely e Berge (2006, p. 3), se usado como recurso didático, o *podcast* é uma ferramenta valiosa para educadores e educandos, pois além de promover capacidades multidisciplinares, é relativamente fácil de ser criado e ouvido, podendo se tornar uma extensão da sala de aula, quando os textos não estão disponíveis.

A inclusão de mídias digitais na sala de aula faz com que o processo de ensino e aprendizagem seja mais dinâmico, interativo e contextualizado, fazendo com que os alunos mantenham o interesse pela aula.

De acordo com Chiofi e Oliveira (2014, p. 330),

As novas tecnologias permitem aplicabilidades pedagógicas inovadoras, que podem contribuir com resultados diferenciados, bem como fortalece a justiça social, pela democratização de acesso ao ensino, permitindo pelo processo de comunicação tecnológica, que todos se apropriem do conhecimento.

Assim, além do viés técnico, a tecnologia também vai estar relacionada com o seu entorno social, que acabará por moldá-la em suas características, se transformando pela sua utilização humana. (Freire, 2013a, p. 38).

A partir da revisão bibliográfica acerca de *podcasts*, pode-se verificar que existem inúmeras vantagens do uso dessa mídia como uma ferramenta educacional, por ela possuir características apropriadas para que a informação seja disponibilizada de forma rápida entre os ouvintes.

METODOLOGIA

A abordagem metodológica utilizada neste trabalho segue a sequência recomendada para a produção de *podcasts*, que é a escolha da pauta, o roteiro, a gravação, a edição e a divulgação. (Bottentuit Junior e Coutinho, 2008, p. 132).

O *podcast* utilizado neste trabalho é um *audiocast*, o qual é constituído apenas por áudio (Campos *et al.*, 2009, p. 5928). Considerando somente o

âmbito educacional, conforme proposto por Carvalho (2009, p. 98), o *podcast* é classificado como do tipo Materiais Autênticos, e teve seus primeiros quatro episódios gravados no estúdio da rádio UniFM e os episódios subsequentes no estúdio SAB, do Colégio Técnico, ambos na UFSM. Para as pautas dos primeiros quatro programas, o quadro de notícias foi definido levando em conta os acontecimentos das semanas que o antecedeu ou que estariam acontecendo no Centro de Tecnologia. Os entrevistados, participantes do quadro de entrevistas, foram escolhidos por eles estarem relacionados com acontecimentos referentes à educação ou à comunidade acadêmica e no quadro “Elas no CT”, foram escolhidas professoras ou estudantes as quais tiveram ou têm destaque no Centro de Tecnologia. Nos três últimos episódios as entrevistas foram condensadas e o quadro “Elas no CT” foi suprimido, mas a formatação continuou semelhante, com entrevistas e notícias.

A edição dos quatro primeiros episódios foi feita com o programa *Ableton Live 9 Suite* e os demais com o uso do programa *Reaper*, ambos de domínio livre. Os episódios foram disponibilizados no agregador de *feed Mixcloud*, também de domínio livre, no qual as pessoas podem somente escutar os episódios ou podem assinar o canal, para serem notificadas a cada novo episódio.

É importante salientar que existem vários programas que podem ser usados para que se faça a gravação, edição e disponibilização de um *podcast*. A cada dia surgem aplicativos com essas finalidades na *Web*, sendo que a escolha do melhor *software* a ser utilizado ficará a critério do utilizador (Bottentuit Junior e Coutinho, 2007, p. 843).

Para a avaliação da aceitabilidade dos programas, foi disponibilizado um questionário qualitativo do tipo enquete, usando o Google Drive, que está no link https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSfN635hN6hD4Yf5QUQb_SxGjIDrHlzCVc8d6aEyTxamJaOfCg/viewform.

Baseando-se na metodologia previamente exposta, os resultados obtidos são descritos a seguir, bem como é feita a análise dos mesmos.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O *podcast* “Fala CT!” teve seu nome escolhido por votação entre os participantes da equipe e, sua criação, foi voltada à comunidade do Centro de Tecnologia e comunidade da UFSM, na tentativa de contribuir para a qualidade do ensino, priorizando a informação educativa.

A elaboração do *podcast* “Fala CT!” foi composta das seguintes etapas:

a) Escolha da pauta: o eixo temático foi definido previamente, e deveria necessariamente conter questões relativas à educação e aos estudantes do CT, bem como notícias sobre o Centro de Tecnologia e UFSM. Foram realizadas

reuniões periódicas da equipe durante dois meses para escolha dos temas, bem como para a escolha dos entrevistados. Conforme os temas iam sendo escolhidos, eram nominados os possíveis entrevistados para os episódios e então eles eram convidados a participar dos programas.

b) Roteiro: os episódios iniciais foram elaborados pela equipe usando o programa *Trello*, que também pode ser baixado como *app* no aparelho de celular, no qual todos podiam opinar e todos tinham acesso para fazer as modificações que achassem necessárias. O roteiro ficou constituído de uma introdução do *podcast*, vinheta de abertura, apresentação, entrevista, quadro “Elas no CT”, “Minutão do CT”, com as notícias da semana e vinheta de fechamento. A previsão inicial era de episódios de 30 a 45 minutos, mas os episódios gravados em geral tiveram tempo superior ao previsto.

c) Gravação: a gravação dos quatro primeiros episódios foi realizada entre maio e julho de 2018, às terças-feiras no período da tarde, quando havia horário disponível na rádio UniFM. Um técnico de áudio da rádio UniFM ficou responsável pela gravação usando os equipamentos (microfones e mesa de áudio), enquanto a equipe formada por três estudantes do curso de Engenharia Acústica fazia as gravações no estúdio. No segundo semestre de 2018, as gravações foram realizadas pelo Núcleo de Divulgação de Informação do Centro de Tecnologia, no estúdio Sérgio Assis Brasil (SAB).

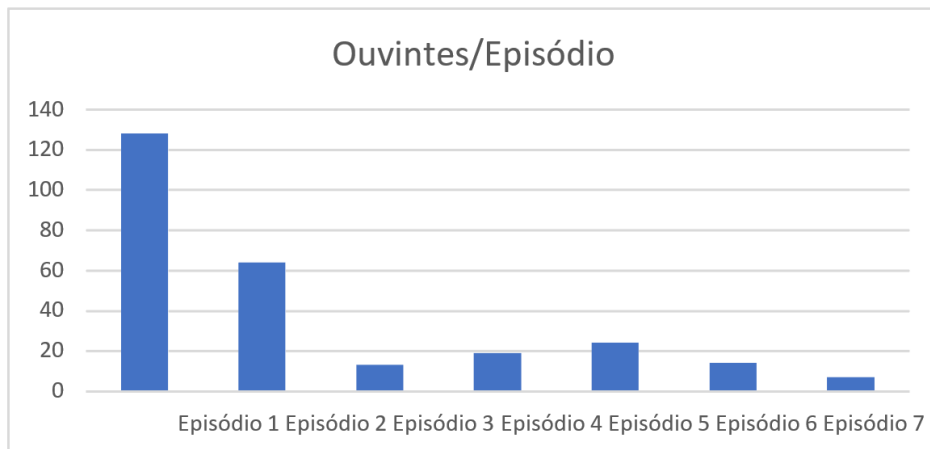
d) Edição: foi executada posteriormente, pois as gravações realizadas no estúdio da rádio foram disponibilizadas em uma mídia móvel. As edições foram feitas por um integrante da equipe de estudantes, usando o programa *Ableton Live 9 Suite*. Posteriormente foi utilizado o programa *Reaper* para a edição dos episódios. O material gravado foi organizado, bem como foram acrescentados efeitos sonoros e vinhetas de abertura e encerramento.

e) Divulgação: os episódios foram então publicados usando o programa de compartilhamento de áudio *Mixcloud*, o qual os ouvintes podem assinar e receber notificações sobre os episódios. Os episódios subsequentes aos primeiros quatro também podem ser ouvidos diretamente na página do Centro de Tecnologia da UFSM.

Foi criada uma página no Facebook, chamada Fala CT, para que os ouvintes pudessem interagir, bem como ficassem informados sobre os novos episódios, no caso de não assinarem o canal agregador de *feed*. A página contou com muitas visualizações, principalmente nos primeiros episódios.

No *Mixcloud*, analisando-se o número de vezes que cada episódio foi escutado, pode-se verificar que a média se situa entre 10 a 20, com exceção dos episódios 1 e 2, que foram escutados por mais ouvintes e do episódio 7, que teve poucas audições pois teve o seu lançamento na semana em que os dados foram coletados, conforme pode ser visto na Figura 1.

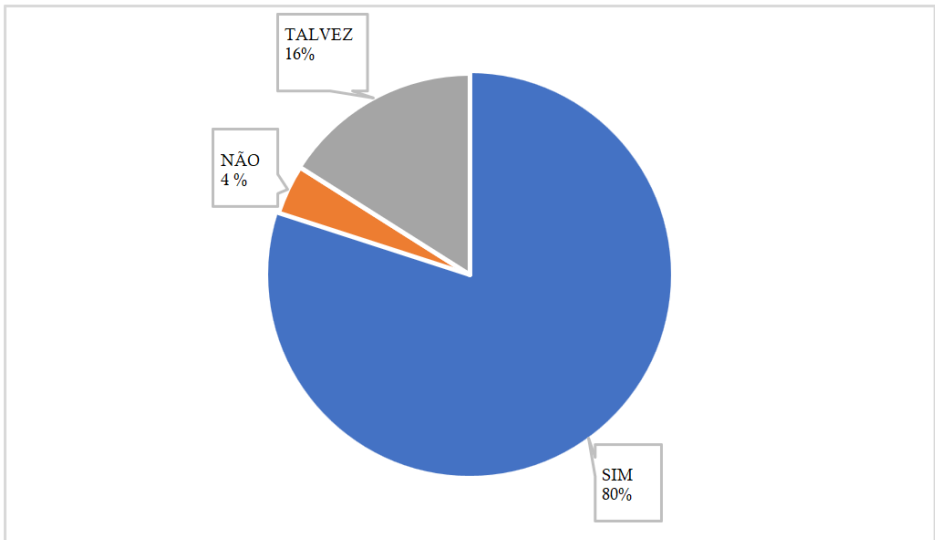
Figura 1. Número de ouvintes que acessaram o *Mixcloud* em cada episódio do Podcast



Fonte: Autora.

O questionário de avaliação do *podcast* foi respondido por 25 ouvintes. As idades foram variáveis, de 16 anos em diante. Dos respondentes, 60% foram estudantes, 20% professores, 12% membros da comunidade e 8% técnicos administrativos. Dos participantes da pesquisa, que estão vinculados à UFSM, 21,7% são do Centro de Tecnologia e 78,3% pertencem a outros Centros de Ensino. Na sua maioria (60%) os ouvintes souberam do *podcast* através de conversas com os amigos ou colegas, 24% pelo Facebook, 12% de outra maneira e 4% na página do CT, sendo que 56% dos respondentes ouviram apenas um episódio. Os ouvintes consideram que os episódios poderiam ser semanais e o formato está adequado. Quando perguntados sobre o quadro que preferiram, o quadro que foi citado por dois ouvintes como o que mais gostaram foi o de “Inovação no Ensino”, e um ouvinte preferiu “Sou mulher e posso”, do quadro Elas no CT. Na questão: Você acredita que o *podcast* “Fala, CT!” contribuiu para a melhoria da qualidade de ensino e de informação no Centro de Tecnologia, 80% dos ouvintes responderam que sim, como pode ser visto na Figura 2.

Figura 2. Respostas dos ouvintes para a questão: “Você acredita que o *podcast* Fala, CT! contribuiu para a melhoria da qualidade de ensino e de informação no Centro de Tecnologia?”



Fonte: Autora.

Todos os ouvintes responderam que gostariam que o programa tivesse continuidade. Cinco ouvintes deixaram seus comentários: “*Assuntos muito interessantes, tanto para alunos quanto para professores*”; “*Muito boa iniciativa, trazendo informações para a sociedade acadêmica por meio dos podcasts. Adorei!!*”; “*Seria interessante quem sabe repensar a duração. Quem sabe fragmentar em uma frequência maior, mas com duração menor, ou seja, que fossem mais “curtinhos”, ou seja, fazer cada quadro com no máximo 15 min. Ficaria mais fácil de ouvir “inteiro” em um único dia*”; “*Sugestão: tornar os episódios Recursos Educacionais Abertos(REA)*” e “*Que seja mais divulgado! É muito bom! Estão todos de parabéns!*”.

Devido ao número de respostas não ter sido maior, tendo em vista a dificuldade encontrada na coleta das mesmas, o resultado da enquete pode ser considerado um resultado aproximado (Freitas *et al.*, 2000, p. 107).

O *podcast* foi escolhido para ter um âmbito de audiência maior do que a sala de aula, para que um número maior de estudantes e comunidade universitária também pudessem interagir e refletir sobre os assuntos que estavam sendo tratados, tendo sido anunciadas as atividades realizadas nesse período no Centro de Tecnologia, bem como abordados alguns desafios que os educadores e acadêmicos dos cursos de Engenharia enfrentam ao realizar as suas tarefas diárias. Pelas respostas dos ouvintes, pode-se observar que um grande número de respondentes pertence a outros Centros Educacionais. Como se trata de um objeto educacional, membros da comunidade universitária do Centro de

Ciências Naturais e Exatas ou estudantes ou egressos do curso de Licenciatura em Química demonstraram interesse em ouvir os episódios do *podcast*. Além disso, deve ser considerado que amigos ou colegas dos entrevistados nos episódios também participaram como ouvintes.

CONCLUSÕES

Após a análise dos dados obtidos, é possível concluir que o *podcast* “Fala, CT!” conseguiu atingir os objetivos propostos, como veículo de informações relevantes sobre o ensino à comunidade da UFSM. A análise dos comentários e das respostas demonstra que os respondentes ficaram satisfeitos com os episódios apresentados e que o *podcast* atingiu o objetivo proposto, fazendo com que a comunidade acadêmica participasse das audições.

Observou-se que houve um crescimento e entrosamento do grupo envolvido na criação do *podcast*, tanto na sua fluência durante as gravações, desenvolvendo habilidades orais ao longo do tempo, como na organização dos episódios. A única dificuldade encontrada foi a compatibilidade de horários do grupo de estudantes do curso de Engenharia Acústica quando iniciou um novo semestre, e dessa maneira, o *podcast* teve a sua continuidade com as gravações feitas pelos integrantes do Núcleo de Divulgação da Informação do CT.

Deve também ser salientado a importância da disponibilização dos estúdios da rádio UniFM, bem como do estúdio SAB, do CTISM. Apesar das gravações de episódios de *podcasts* não necessitarem de equipamentos sofisticados, a gravação em estúdio favorece bastante a qualidade dos áudios gravados, tornando os episódios mais agradáveis de serem ouvidos. Embora as condições para a criação desse *podcast* tenham sido as ideais, as gravações podem ser feitas com o uso de equipamentos mais simples, como um gravador e um computador, ou até mesmo um celular, sendo uma mídia ao alcance de todos.

A contribuição das novas mídias se mostra importante no ensino, tanto se utilizadas em sala de aula ou se usadas na comunidade escolar. O *podcast* é uma mídia versátil, pois pode ser criado com uso de apenas um fone de ouvido, um celular e um computador e permite ao ouvinte uma flexibilidade bastante grande, uma vez que o próprio ouvinte vai escolher o melhor momento que os episódios vão ser escutados, acompanhando, assim, as mudanças que estão ocorrendo na sociedade na qual todos vivemos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BOTTENTUIT JUNIOR, J. B.; COUTINHO, C. P. Podcast em educação: um contributo para o estado da arte. In: CONGRESSO INTERNACIONAL GALEGO-PORTUGUÊS DE PSICOPEDAGOGIA, 2007, Corunha. **Anais...** Corunha: Universidade da Corunha, 2007. Disponível em: <<https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/7094/1/pod.pdf>>. Acesso em: 25 fev. 2025.

_____. Recomendações para produção de *podcasts* e vantagens na utilização em ambientes virtuais de aprendizagem. **Prisma.com**, Porto, n. 6, p. 125-140, 2008.

CAMPOS, J. F.; SOUSA, M. S.; MACIEL, R.; AGUIAR, C. Podcasts: uma ferramenta no ensino. In: CONGRESSO INTERNACIONAL GALEGO-PORTUGUÊS DE PSICOPEDAGOGIA, 10, 2009, Braga. **Anais...** Braga: Universidade do Minho, 2009.

CARVALHO, A. A. A. (Org). Taxonomia de *podcasts*: da criação à utilização em contexto educativo. In: ENCONTRO SOBRE PODCASTS, Braga, Portugal, 2009. **Anais...** Braga : CIED, 2009. Disponível em:< <http://hdl.handle.net/1822/10032>>. Acesso em: 26 fev. 2025.

CHIOFI, L. C.; de OLIVEIRA, M. R. F. O uso das tecnologias educacionais como ferramenta didática no processo de ensino e aprendizagem. In: JORNADA DE DIDÁTICAS: DESAFIOS PARA A DOCÊNCIA E SEMINÁRIO DE PESQUISA DO CEMAD, 3, 2014, Londrina. **Anais...** Londrina: Universidade Estadual de Londrina, 2014. Disponível em: <<http://www.uel.br/eventos/jornadadidatica/pages/arquivos/III%20Jornada%20de%20Didatica%20-%20Desafios%20para%20a%20Docencia%20e%20II%20Seminario%20de%20Pesquisa%20do%20CEMAD/O%20USO%20DAS%20TECNOLOGIAS%20EDUCACIONAIS%20COMO%20FERRAMENTA.pdf>>. Acesso em: 25 fev. 2025.

COOPER, A. Podcasting: theory and practice, [S.I]: South Mountain Community College, 2006. Apresentação de aula. Disponível em: <<https://www.slideshare.net/soul4real/podcasting-in-education-i?type=presentation>>. Acesso em: 25 fev. 2025.

DONNELLY, K. M.; BERGE, Z. L. Podcasting: co-opting MP3 players for education and training purposes. **Online Journal of Distance Learning Administration**, Georgia, v.9, n.3, p. 1-5, 2006. Disponível em: <<https://www.westga.edu/~distance/ojdl/fall93/donnelly93.htm>>. Acesso em: 25 fev. 2025.

FRANÇA, G. Os ambientes de aprendizagem na época da hipermissão e da Educação à Distância. **Perspectivas em Ciência da Informação**, Belo Horizonte, v. 14, n. 1, pag. 55-65, jan./abr./2009. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/pci/v14n1/v14n1a05.pdf>>. Acesso em: 25 fev. 2025.

FREIRE, E. P. A. Conceito educativo de *podcast*: um olhar para além do foco técnico. **Educação, Formação e Tecnologias**, Minho, v. 6, n. 1, jul. 2013a.

____. **Podcast na educação brasileira: natureza, potencialidades e implicações de uma tecnologia de comunicação.** 2013b, 338 p. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, UFRN, Natal, RN, 2013.

FREITAS, H.; OLIVEIRA, M.; SACCOL, A. Z.; MOSCAROLA, J. O método de pesquisa *survey*. **Revista da Administração**, São Paulo, v. 35, n. 3, p. 105-112, 2000. Disponível em: < <https://www.scribd.com/document/390150157/O-Metodo-de-Pesquisa-Survey>>. Acesso em: 25 fev. 2025.

MEDEIROS, M. S. *Podcasting: um antípoda radiofônico*. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO, 29, 2006, Brasília. **Anais...** Brasília: Universidade Federal de Brasília, 2006. Disponível em: < <http://www.portcom.intercom.org.br/pdfs/109425410741320594702700363707183744831.pdf>>. Acesso em: 25 fev. 2025.

MORAN, J. M.; MASETO, M. T.; BEHRENS, M. A. **Novas Tecnologias e Mediação Pedagógica**. 21 ed. Campinas: Papirus, 2013, 173 p. Disponível em: < <http://ptdocz.com/doc/62434/integrar-as-tecnologias-de-forma-inovadora>>. Acesso em: 25 fev. 2025

MOURA, A. M. C.; CARVALHO, A. M. A. **Podcast: uma ferramenta para usar dentro e fora da sala de aula.** 2006. In: PROCEEDINGS OF THE CONFERENCE ON MOBILE AND UBIQUITOUS SYSTEMS. Universidade do Minho, Guimarães, 2006.

PRIMO, A. O aspecto reacional das interações na WEB 2.0. **E-Compós**, Brasília, v. 9, p. 1-21, 2007. Disponível em: < <https://www.e-compos.org.br/e-compos/article/view/153>>. Acesso em: 25 fev. 2025.

ROLAND, L. C. O papel do professor em cursos de línguas à distância. **Revista Novas Tecnologias na Educação**, Porto Alegre, v. 4, n. 1, p 1-10, 2006. Disponível em: < <https://seer.ufrgs.br/renote/article/view/13866> >. Acesso em: 25 fev. 2025.

TEIXEIRA, M. M.; da SILVA, B. D. Rádio web & *podcast*: conceitos e aplicações no ciberespaço educativo. In: CONGRESSO PUBLIRADIO: EL PODER CREATIVO DE LA PALABRA, 1, 2010. **Anais...** Madri: ICONO14, 2010. Disponível em: <http://hdl.handle.net/1822/13649>>. Acesso em: 25 fev. 2025.

VERASZTO, E. V.; da SILVA, D.; de MIRANDA, N. A.; SIMON, F. O. Tecnologia: buscando uma definição para o conceito. **Prisma.com**, Porto, n. 8, p. 19-46, 2009. Disponível em: < <http://ojs.letras.up.pt/index.php/prismacom/article/view/2065/1901>>. Acesso em: 25 fev. 2025.

INCLUSÃO ESCOLAR NO AEE: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS, IDENTIFICAÇÃO, INTERVENÇÃO E DESAFIOS NO ATENDIMENTO ÀS CRIANÇAS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS

Cleudiana Lima da Cunha¹

INTRODUÇÃO

A inclusão de alunos neuroatípicos no sistema educacional regular é um tema cada vez mais constante, mesmo assim, ainda enfrenta diversos obstáculos, como ambiente diversificado, desenvolvimento de habilidades sociais, apoio personalizado e principalmente, uma formação contínua dos educadores.

Com a implementação de novas políticas de educação inclusiva e com o crescimento das informações sobre TEA e TDHA, as unidades de ensino estão cada vez mais recebendo crianças com condições neurológicas complexas. Contudo, diante dessa situação, os docentes necessitam de uma adaptação dentro das suas práticas pedagógicas para atender especificadamente esses alunos.

Posto que, os docentes do AEE têm o papel essencial de desempenhar nas escolas o processo de inclusão, uma vez que, necessitam fomentar a criação de um ambiente de aprendizagem mais acolhedor e adaptado ao atendimento das necessidades individuais de cada educando. Nesse ínterim, são notáveis e fora do comum o quantitativo de educadores que explicitam sentir-se despreparados para arrostar os desafios apresentados pelos alunos neuroatípicos, sinalizando assim, vacuidade considerável na formação docente.

Em contrapartida, nas últimas décadas, o Brasil vem dando avanços significativos na implementação de políticas públicas de inclusão, iniciado pela Constituição Federal de 1988 que estabeleceu as bases para a garantia do direito a educação inclusiva. A posteriori, a LDB – Lei de Diretrizes e Bases da educação, Lei nº 9.394/1996 define e regulariza a organização da educação brasileira com base nos princípios presentes na Constituição e reforça o direito específico a necessidade de AEE para alunos com necessidades educacionais. No ano de 2008 o país teve um marco meritório, foi implementada a PNEEPEI

¹ Mestre pela Universidade Autônoma de Assunção (UAA), Assunção (Paraguay), cleudiana.l@gmail.com.

(Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva), subseqüentemente, em 2015 foi criada a Lei de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015) reforçou o compromisso do país com a educação inclusiva, já a Política Nacional de Educação Especial (PNEE) de 2020 foi lançada em outubro de 2020, cujo objetivo foi o de garantir a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, além da orientação aos sistemas de ensino para que os alunos tenham acesso ao ensino regular.

Dentro das práticas pedagógicas, (Orrú, 2010) apresenta um enfoque que enfatiza a importância da formação continuada, da colaboração entre docentes e especialistas, além do uso de metodologias ativas da aprendizagem. As metodologias ativas podem ser muito eficazes no Atendimento Educacional Especializado (AEE), pois promovem o engajamento, a autonomia e a participação ativa dos alunos com deficiência ou Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD) no processo de aprendizagem.

O potencial de abordagens inovadoras na preparação de educadores para os desafios da inclusão é abrangente e essencial para construir sistemas educacionais mais justos e equitativos. As abordagens tradicionais, muitas vezes focadas em modelos teóricos e generalizações, mostram-se insuficientes para lidar com a complexidade e a diversidade das necessidades dos alunos em contextos inclusivos.

Ao adotar essas abordagens inovadoras, a formação de educadores para a inclusão pode se tornar mais relevante, eficaz e transformadora, preparando os futuros profissionais para enfrentar os desafios da diversidade e construir escolas mais justas e equitativas para todos. É significativo ressaltar que a inovação na formação de educadores para a inclusão não se resume à adoção de novas tecnologias ou metodologias, mas sim a uma mudança de paradigma que valorize a diversidade, a colaboração e a reflexão crítica sobre a prática.

A importância de uma abordagem contínua e reflexiva na formação de professores para a educação inclusiva reside na necessidade de preparar profissionais capazes de responder efetivamente à diversidade e às complexas demandas que emergem constantemente no contexto escolar.

Este estudo tem como intuito se debruçar no debate acerca das formações iniciais e contínuas dos professores do Atendimento Educacional Especializado, com foco na garantia de que esses estejam atualizados com as melhores práticas, que desenvolvam um olhar reflexivo sobre sua própria prática, sejam capazes de identificar e responder às necessidades emergentes e que promovam uma cultura de inclusão na escola, visando tão somente a garantia de que os alunos neuroatípicos recebam uma educação de qualidade, que atenda às suas necessidades específicas e que lhes permita desenvolver todo seu potencial.

Para a reflexão epistemológica desse estudo, foi abordado o contexto, das políticas públicas educacionais e as práticas pedagógicas e os novos desafios e necessidades com as crianças neuroatípicas. Sendo assim, este artigo tem por objetivo principal de compreender como as práticas pedagógicas e os desafios contribuem para a identificação das necessidades educacionais das crianças neuroatípicas, a luz de um estudo descritivo qualitativo.

DESENVOLVIMENTO

A inclusão escolar no Atendimento Educacional Especializado (AEE) é considerada um dos pilares centrais para a efetivação de uma educação verdadeiramente democrática, acessível e justa, que deve “reconhecer e respeitar as especificidades de cada aluno, independentemente de suas condições de saúde, deficiências ou dificuldades de aprendizagem” (Silva, 2020, p. 15).

É essencial que, no ambiente escolar, a diversidade de cada aluno seja reconhecida e respeitada. Isso significa que as particularidades de cada estudante, como suas condições de saúde, deficiências ou dificuldades de aprendizagem, devem ser compreendidas e consideradas no processo educativo. Ao respeitar essas especificidades, a escola cria um ambiente mais inclusivo, onde todos os alunos, independentemente de suas diferenças, têm a oportunidade de aprender e se desenvolver de maneira igualitária e personalizada.

A participação plena de crianças com necessidades educacionais especiais no processo de aprendizagem significa garantir que essas crianças estejam ativamente envolvidas em todas as etapas da educação, sem limitações impostas pela sua condição. Isso envolve adaptar métodos de ensino, materiais e abordagens pedagógicas para que esses alunos possam se desenvolver junto com os demais, aproveitando as mesmas oportunidades de aprendizado.

A inclusão não se refere apenas à presença física dessas crianças na sala de aula, mas à sua verdadeira participação no processo educativo, com foco nas suas necessidades e potencialidades. Este modelo de atendimento, que visa garantir “a participação plena de crianças com necessidades educacionais especiais no processo de aprendizagem”, é baseado em práticas pedagógicas diversificadas, personalizadas e inclusivas, que buscam “não apenas a adaptação do currículo, mas também a criação de condições favoráveis ao desenvolvimento integral dos estudantes” (Martins, 2019, p. 22).

Nesse cenário, o AEE tem se consolidado como uma ferramenta indispensável para assegurar que “as crianças com deficiências, transtornos globais de desenvolvimento ou outras condições específicas de aprendizagem não sejam excluídas do contexto escolar e tenham suas necessidades atendidas de forma eficaz” (Lima, 2021, p. 30).

O sucesso desse processo depende de uma “identificação precoce e precisa das necessidades educacionais desses alunos”, que deve ser realizada de maneira colaborativa entre educadores, psicólogos, profissionais da saúde e familiares. A identificação eficaz possibilita “a elaboração de intervenções pedagógicas específicas, que se traduzem em estratégias diferenciadas para cada aluno, baseadas em suas características individuais” (Souza, 2022, p. 44).

A elaboração de intervenções pedagógicas específicas é essencial para atender às necessidades de cada aluno de maneira individualizada. Isso significa que, ao invés de aplicar uma única abordagem para todos, o educador deve criar estratégias diferenciadas, que considerem as características únicas de cada estudante, como suas habilidades, dificuldades e ritmos de aprendizagem. Essas intervenções personalizadas ajudam a garantir que cada aluno tenha a oportunidade de aprender da melhor forma possível, respeitando suas particularidades e proporcionando um ensino mais eficaz e inclusivo.

Estas estratégias pedagógicas “devem ser continuamente ajustadas e aprimoradas, considerando o desenvolvimento do aluno, as mudanças nas suas necessidades e a evolução das metodologias de ensino” (Almeida, 2018, p. 11). O AEE, portanto, não se limita a ser um atendimento complementar, mas assume “um papel essencial na adaptação do ambiente escolar, garantindo que as práticas pedagógicas sejam acessíveis e adequadas a todos, promovendo uma experiência educativa que favorece a participação ativa dos alunos no cotidiano escolar” (Pereira, 2021, p. 78).

Segundo o autor o Atendimento Educacional Especializado (AEE) possui um papel muito importante na transformação do ambiente escolar, tornando-o mais acessível e adequado para todos os alunos. O AEE desempenha um papel fundamental ao ajustar as práticas pedagógicas para que possam atender às diferentes necessidades dos estudantes, especialmente daqueles com deficiências ou dificuldades de aprendizagem.

Ao fazer isso, promove-se uma experiência educativa inclusiva, onde todos os alunos, independentemente de suas condições, podem participar ativamente das atividades escolares, contribuindo para o seu desenvolvimento e engajamento no processo de aprendizagem. Entretanto, apesar dos avanços nas políticas educacionais voltadas para a inclusão, o campo da educação especial ainda enfrenta “desafios significativos, como a carência de recursos materiais e humanos, a falta de formação contínua e especializada dos profissionais da educação e as resistências institucionais à implementação de práticas inclusivas” (Ferreira, 2019, p. 65).

A implementação de práticas pedagógicas inclusivas requer, além da adaptação dos conteúdos e métodos de ensino, a superação de “barreiras estruturais e culturais que ainda persistem nas instituições de ensino”, com

destaque para a “resistência de alguns segmentos da comunidade escolar, muitas vezes por desconhecimento ou receio frente às mudanças” (Costa, 2020, p. 87). Neste contexto, é imprescindível “uma análise crítica e aprofundada das práticas pedagógicas utilizadas no AEE, que devem ser constantemente avaliadas e aprimoradas, considerando os avanços nas pesquisas acadêmicas e as necessidades emergentes da comunidade escolar” (Silva, 2020, p. 99).

Além disso, torna-se fundamental refletir sobre “os desafios enfrentados pelos profissionais da educação no cotidiano escolar, o que envolve desde a formação teórica e prática até o suporte institucional necessário para garantir que o AEE seja efetivamente um meio de transformação das condições educacionais” (Lima, 2021, p. 120).

A superação desses desafios exige “uma articulação eficaz entre políticas públicas, investimentos em formação e a criação de uma cultura de inclusão que permeie todos os aspectos do ambiente escolar, desde a estrutura física até a concepção pedagógica” (Almeida, 2018, p. 142). Este capítulo visa, portanto, “analisar de maneira aprofundada o panorama da inclusão escolar no AEE, abordando suas práticas pedagógicas, a identificação e intervenção precoce, os principais desafios enfrentados pelos profissionais da educação e as possibilidades de superação dessas dificuldades” (Pereira, 2021, p. 161).

Ao longo desta análise, pretende-se refletir sobre “os caminhos possíveis para a efetivação de uma educação inclusiva e de qualidade, que respeite as especificidades de cada aluno e promova, de forma equânime, o acesso ao conhecimento e ao desenvolvimento integral” (Ferreira, 2019, p. 178).

O PAPEL DO PROFESSOR DO AEE NA IDENTIFICAÇÃO DAS NECESSIDADES EDUCACIONAIS DAS CRIANÇAS NEUROATÍPICAS

O professor do Atendimento Educacional Especializado (AEE) desempenha um papel crucial na promoção da inclusão educacional e na identificação das necessidades específicas dos alunos com deficiência ou outras condições especiais. Esse profissional é responsável por adaptar métodos e materiais de ensino para atender às demandas únicas de cada estudante, colaborando com a equipe escolar para garantir a participação plena de todos os alunos no processo de aprendizado.

De acordo com Mantoan (2011, p.54), “o professor do AEE deve ser capaz de identificar as barreiras para a aprendizagem e o desenvolvimento, propondo estratégias que assegurem o acesso ao currículo escolar”. Esse processo envolve observação, avaliação e comunicação constante com os alunos para entender melhor como apoiá-los em seu percurso escolar.

Segundo Mendes (2010, p. 101), “a elaboração de planos educacionais

individualizados (PEI) é uma das principais responsabilidades do professor do AEE, sendo fundamental para a personalização do ensino”. Com base nessa compreensão, o professor desenvolve Planos de Atendimento Educacional Especializado (PAEE), que incluem objetivos, estratégias, recursos e adaptações curriculares necessárias para facilitar o aprendizado e permitir a participação ativa nas atividades escolares.

O professor do AEE também adapta recursos e materiais didáticos para torná-los acessíveis aos alunos, utilizando tecnologias assistivas, materiais sensoriais, textos em Braille, comunicação alternativa, entre outros. Mazzotta (2005, p.67) destaca que “a utilização de tecnologias assistivas pelo professor do AEE é essencial para a inclusão escolar, pois permite a superação de barreiras que dificultam o processo de aprendizagem”.

O professor do AEE é um agente de transformação na educação inclusiva, atuando como guia, mediador e defensor dos direitos de aprendizagem de todos os alunos. Sua dedicação e experiência contribuem para criar um ambiente escolar mais acolhedor e preparado para atender às necessidades diversificadas da comunidade estudantil. As atividades do AEE diferem das desenvolvidas na sala de aula do ensino comum, uma vez que são destinadas a complementação ou suplementação. No entanto, esse serviço deve estar articulado com a sala comum. Portanto, as atribuições do professor do AEE são distintas das do professor da sala comum.

O professor do Atendimento Educacional Especializado (AEE) desempenha um papel fundamental na identificação e atendimento das necessidades dos alunos com deficiência, garantindo um ambiente educacional inclusivo e acessível. De acordo com as Diretrizes Operacionais para o AEE na Educação Básica (Brasil, 2009), cabe a esse profissional identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos e de acessibilidade, bem como desenvolver estratégias que considerem as necessidades específicas dos alunos público-alvo da Educação Especial.

Como ressaltam Silva e Pereira (2018, p.123), “a elaboração de planos de atendimento educacional especializado é crucial para adaptar os recursos pedagógicos e de acessibilidade às necessidades dos alunos”. O professor do AEE é responsável por elaborar e executar esses planos, avaliando constantemente a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade. Além disso, ele organiza o tipo e a quantidade de atendimentos na sala de recursos multifuncionais e acompanha a eficácia desses recursos na sala de aula comum do ensino regular e em outros ambientes escolares.

Para garantir uma abordagem integrada e eficaz, o professor do AEE deve estabelecer parcerias com áreas intersetoriais na elaboração de estratégias e na disponibilização de recursos de acessibilidade. Segundo Oliveira e Santos (2019,

p.67), “a colaboração intersetorial é essencial para a promoção de um ambiente educacional inclusivo que atenda às diversas necessidades dos alunos”. É também fundamental que o professor oriente os demais educadores e as famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelos alunos. O ensino e o uso de tecnologias assistivas são vitais para ampliar as habilidades funcionais dos estudantes, promovendo sua autonomia e participação ativa (Gomes & Rocha, 2020).

Ademais, o professor do AEE deve articular-se com os professores das salas de aula comuns, visando a implementação de serviços pedagógicos, recursos de acessibilidade e estratégias que promovam a participação plena dos alunos nas atividades escolares. Como destaca Almeida (2021, p.45), “a articulação entre o professor do AEE e os professores das salas comuns é fundamental para garantir a continuidade e a eficácia das estratégias de inclusão”. Desta forma, o professor do AEE não apenas adapta os recursos para os alunos, mas também promove um ambiente educacional mais inclusivo, colaborativo e preparado para atender às necessidades diversificadas da comunidade estudantil.

É ampla gama de atribuições do professor de AEE, que inclui desde a elaboração de recursos pedagógicos e verificação de sua funcionalidade até o contato com as famílias para orientação. Nesse sentido, conforme observado por Rossetto (2015), o professor de AEE possui inúmeras responsabilidades, abrangendo diversas atividades organizacionais e de articulação tanto dentro do espaço escolar quanto, possivelmente, fora dele.

Nessa perspectiva, a função do professor de AEE vai muito além dos atendimentos diretos aos alunos. Ao identificar a deficiência ou Transtorno Funcional Específico (TFE) dos alunos, seja por meio de laudos médicos ou relatórios escolares, o professor assume a responsabilidade de elaborar, produzir e organizar serviços e recursos pedagógicos que atendam às necessidades específicas de cada estudante. Essa tarefa envolve uma compreensão profunda das condições dos alunos, assim como a adaptação e personalização do material didático e das estratégias de ensino.

O processo de identificação é fundamental para garantir que os alunos recebam o suporte adequado. A partir dessa identificação, o professor de AEE deve desenvolver um Plano de Atendimento Educacional Especializado (PAEE) que delineie as estratégias e recursos a serem utilizados. Esses recursos podem incluir tecnologias assistivas, materiais adaptados e métodos de ensino diferenciados, todos cuidadosamente escolhidos para promover a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos.

A estruturação do planejamento deve começar com um estudo de caso abrangente, traçando um panorama completo da vida do aluno por meio de relatos da família e dos profissionais da escola. Esse estudo de caso é essencial

para orientar a elaboração do Plano Individual e das ações necessárias para o desenvolvimento do aluno (Santos & Almeida, 2020). Além dos relatos familiares e escolares, é imprescindível que o professor do AEE e/ou da Sala de Ensino Multifuncional (SEM) realize uma avaliação própria do contexto da sala de aula. Esse roteiro de avaliação deve ser cuidadosamente elaborado em conjunto com outros profissionais da escola, assegurando que todas as necessidades do aluno sejam contempladas. De acordo com Carvalho (2019, p.107), “a avaliação contínua e colaborativa é um pilar fundamental para a adaptação das práticas pedagógicas às necessidades dos alunos com deficiência”. Nos Centros de Atendimento Especializado, segue-se a mesma recomendação para garantir um atendimento coerente e integrado.

O processo de avaliação contínua e o contato frequente com a família permitem que o professor ajuste constantemente o plano de AEE, adaptando as estratégias pedagógicas às mudanças e progressos do aluno (Gomes & Silva, 2021). Dessa forma, o professor de AEE não só trabalha para amenizar as dificuldades enfrentadas pelos alunos, mas também para destacar e desenvolver suas habilidades únicas, promovendo um ambiente educativo inclusivo e motivador.

Para o estudo de caso, não existe um modelo fixo com tópicos imutáveis, mas há várias propostas que podem auxiliar os profissionais da educação na sua elaboração. Após a realização do estudo de caso, o próximo passo é a criação do Plano de Atendimento Educacional Especializado (AEE).

No contexto do Atendimento Educacional Especializado (AEE), o conceito de planejamento mencionado anteriormente pode atingir seu objetivo de inclusão, desde que as garantias sejam asseguradas para que cheguem ao público do AEE. O Plano de Atendimento Educacional Especializado (AEE) deve ser abrangente e detalhado, abrangendo não apenas a organização interna da escola, mas também a colaboração entre diferentes esferas, incluindo a família e os parceiros externos, como terapeutas e profissionais de outras áreas.

Um aspecto crucial é a participação de parceiros que oferecem atividades auxiliares, como iniciativas na área da cultura e do desenvolvimento profissional. O plano deve especificar claramente a organização do atendimento, incluindo o período, a frequência e o tempo de cada sessão, bem como as atividades a serem realizadas. A seleção e a adequação dos materiais pedagógicos são igualmente essenciais, devendo ser planejadas de forma a atender às necessidades específicas dos alunos.

Ao integrar todos esses elementos, o Plano de AEE se torna um documento dinâmico e vivo, orientando as ações do professor e dos demais profissionais envolvidos. Isso assegura que o processo educacional seja inclusivo e eficaz, promovendo um ambiente de aprendizagem que apoie o desenvolvimento

integral dos estudantes com necessidades especiais.

A avaliação do Plano de Atendimento Educacional Especializado (AEE) deve ser contínua, com todos os registros feitos de maneira detalhada, seja através de pequenos relatos do atendimento ou de fichas elaboradas especificamente para esse fim. Após a coleta e análise dos registros, é essencial revisar o processo de execução do Plano, identificando os objetivos que não foram alcançados e traçando novas metas, além de inserir novos recursos para atingir os resultados desejados.

Ao abordar a elaboração e execução do Plano de AEE, nota-se que muitas atribuições do professor do AEE estão integradas no Plano. Desde o acesso do aluno ao AEE, sua permanência no programa, os atendimentos prestados, até a manutenção de sua presença na escola regular, todos esses aspectos estão diretamente relacionados ao sucesso da execução das tarefas do professor do AEE.

Embora os meios legais garantam o direito à educação inclusiva, apenas a legislação não assegura a inclusão plena. A verdadeira seguridade do acesso à educação e à vida comum é uma luta contínua dos educadores e das famílias. As ações, metodologias e processos implementados tanto no AEE quanto na escola regular são fundamentais para proporcionar uma educação inclusiva em todos os aspectos.

Ao avaliar as atribuições do professor de AEE, percebe-se a importância crucial do trabalho pedagógico desse profissional. A execução eficaz do Plano de AEE depende diretamente do professor, que deve planejar e desenvolver atividades que atendam às necessidades dos alunos em constante diálogo com a classe comum. Além disso, buscar parcerias que contribuam para a inclusão confirma as responsabilidades do professor de AEE. Assim, podemos afirmar que, enquanto os meios legais apontam o acesso, são os meios pedagógicos que garantem a educação inclusiva.

PLANO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO INDIVIDUALIZADO: UMA ABORDAGEM PERSONALIZADA PARA O SUCESSO ESCOLAR

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva do Brasil reafirma a educação como um direito fundamental, promovendo a equidade ao integrar de forma harmoniosa igualdade e diversidade, com o objetivo de atender às variadas necessidades dos alunos e reconhecendo a diversidade humana como um elemento essencial da aprendizagem (Brasil, 2008).

Em consonância com essa perspectiva, a Declaração de Salamanca e a Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais (Brasil, 1997) afirmam que, para garantir uma educação de qualidade que respeite as diferenças, é fundamental adotar metodologias inovadoras, um currículo adaptável às

diversas formas de aprendizagem e criar parcerias comunitárias que envolvam recursos adequados às necessidades de cada estudante (Brasil, 2001).

A implementação do princípio de “educação para todos” exige uma transformação significativa nas escolas, criando um ambiente inclusivo que atenda adequadamente as necessidades específicas de todos os alunos. As instituições de ensino devem se reorganizar para garantir que os alunos com necessidades educacionais especiais (NEE) recebam o suporte necessário. As Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (Brasil, 2001) reforçam que as escolas devem estar preparadas para matricular esses alunos e oferecer uma educação de qualidade, ajustando práticas pedagógicas, currículo e recursos às diferentes formas e ritmos de aprendizagem.

Essa abordagem também é corroborada pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), que afirma que o sistema educacional deve ser um ambiente inclusivo que respeite as individualidades dos alunos.

Esse entendimento está em linha com as diretrizes globais da Declaração de Salamanca (Brasil, 1997), que enfatiza a importância de uma educação que considere as diversidades e adote metodologias flexíveis e colaborativas, promovendo um currículo adaptável e envolvendo a comunidade escolar de maneira ampla. Assim, as escolas devem ser espaços que incentivem o aprendizado e o desenvolvimento de todos os alunos, incluindo aqueles com deficiências ou transtornos do desenvolvimento, de maneira equitativa e eficaz.

Segundo Zanato e Gimenez (2017), as adaptações curriculares podem ser compreendidas como uma possibilidade de atendimento às necessidades educacionais de alunos com deficiência ou dificuldades de aprendizagem. O Plano Educacional Individualizado (PEI) é um instrumento fundamental para a educação inclusiva, especialmente no atendimento a alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. Sua principal função é personalizar a aprendizagem, atendendo às necessidades específicas de cada aluno de maneira contínua e colaborativa. O PEI envolve a participação de diversos profissionais, incluindo a escola, a família e os profissionais do Atendimento Educacional Especializado (AEE), garantindo que as estratégias educacionais sejam adaptadas de acordo com as características individuais do aluno (Instituto TEA, 2023).

Esse plano não é um documento estático; ele deve ser revisado constantemente para garantir que se ajuste às mudanças nas necessidades do aluno. Inicialmente, o PEI é construído com base em uma avaliação detalhada das condições acadêmicas, sociais e emocionais do aluno, estabelecendo metas educacionais claras e recursos pedagógicos adaptados. Além disso, a

implementação do PEI requer uma colaboração constante entre a escola, a família e os especialistas, com a flexibilidade necessária para ajustar o plano conforme o progresso do estudante ao longo do tempo (Nova Escola, 2023).

A utilização do Plano Educacional Individualizado (PEI) como uma ferramenta crucial para a educação inclusiva tem sido amplamente discutida por especialistas e é considerada essencial para o sucesso do processo de ensino-aprendizagem de alunos com deficiência. O PEI é visto como um instrumento pedagógico vital, pois promove a articulação entre a escola, a família e os profissionais envolvidos no atendimento especializado. A colaboração de todos esses agentes é fundamental para o desenvolvimento de estratégias pedagógicas que atendam às necessidades específicas de cada estudante.

De acordo com Oliveira (2022), o PEI permite que os professores, tanto os da sala regular quanto os do Atendimento Educacional Especializado (AEE), trabalhem de forma colaborativa para criar práticas de ensino que integrem o aluno com deficiência ao ambiente escolar de maneira eficaz. A prática inclusiva, por meio do PEI, deve considerar as necessidades individuais dos alunos, utilizando abordagens diferenciadas e práticas pedagógicas lúdicas e dinâmicas, que não apenas favoreçam o aprendizado, mas também fortaleçam a autoestima e a autonomia dos estudantes.

Esse modelo de planejamento educacional individualizado visa, portanto, garantir que as escolas sejam ambientes acessíveis e acolhedores para todos, independentemente das dificuldades de aprendizagem ou deficiências, respeitando e valorizando as diferentes formas de aprender (Mantoan, 2006). Além disso, a implementação do PEI deve ser vista como um compromisso contínuo com a qualidade da educação, assegurando a permanência do aluno no sistema educacional e promovendo o seu desenvolvimento integral.

Esse alinhamento com práticas colaborativas e personalizadas é crucial para a efetivação de uma educação inclusiva de qualidade, conforme destacado por Mantoan (2006) e Oliveira (2022), que reforçam a importância do trabalho em conjunto para o sucesso do processo de ensino no contexto da educação inclusiva.

O Plano Educacional Individualizado (PEI), ao ser construído de forma colaborativa e com foco nas necessidades específicas dos alunos com deficiência, representa uma estratégia fundamental para garantir a individualização do ensino. Através do PEI, é possível estabelecer metas acadêmicas e funcionais adaptadas, assegurando que o processo de aprendizagem seja adequado às especificidades de cada educando.

Como destaca Pereira (2014), o PEI serve como um norte para as ações pedagógicas dos professores, permitindo uma abordagem mais centrada no

aluno. Para implementar eficazmente essa estratégia, é necessário compreender a profundidade e a complexidade desse dispositivo educacional, o qual, segundo diversos pesquisadores, propicia a personalização do ensino de maneira mais eficaz e inclusiva, promovendo uma educação que respeite as diferenças e potencialize as habilidades de cada aluno.

Costa, A. D., & Schmidt, G. C. (2019, p.104). Eles ressaltam que o conceito de PEI é extenso e variável, sendo frequentemente descrito com diferentes termos, como “instrumento, recurso, registro, mapa, estratégia, ferramenta, documento ou processo”.

Apesar dessa variedade de nomenclaturas, há critérios comuns que orientam a construção e implementação do PEI, incluindo a realização de uma avaliação diagnóstica, a atuação de uma equipe multidisciplinar, o planejamento de metas e prazos, além da necessidade de uma avaliação contínua do progresso dos alunos.

A análise conceitual realizada por Costa e Schmidt (2019) resultou na identificação de três categorias para aprofundar a compreensão do conceito de Plano Educacional Individualizado (PEI): (1) instrumental, (2) operacional e (3) documental. A primeira categoria trata o PEI como um objeto, abrangendo termos como “instrumento”, “registro”, “mapa” e “ferramenta”.

Nessa perspectiva, o PEI é visto como um mecanismo que potencializa a inclusão e o aprendizado de alunos com deficiência, atuando de forma estratégica para fornecer orientação eficaz aos professores. O uso dessas ferramentas visa, assim, otimizar o atendimento educacional e promover um ambiente de aprendizagem mais acessível e personalizado.

A citação de Costa e Schmidt (2019) sugere que o conceito de PEI, quando descrito como “instrumento”, abrange uma série de características essenciais para a prática pedagógica, como individualização, otimização, avaliação e interação. Esses termos indicam que o PEI não é um objeto fixo e rígido, mas uma ferramenta flexível e dinâmica que se adapta ao contexto e às necessidades dos alunos.

Assim, o PEI deve ser visto como uma estratégia educacional maleável, com foco na qualidade do ensino oferecido aos alunos com deficiência, e que interage com outros recursos pedagógicos de forma coordenada e contextualizada. A ideia central é que ele deve ser utilizado de forma precisa, mas também com a capacidade de se ajustar e se moldar conforme as demandas educacionais.

A categoria operacional está diretamente associada a conceitos como proposta, forma, estratégia, elemento e alternativa, que se vinculam às ações inclusivas realizadas pela equipe multidisciplinar e pela comunidade escolar. De acordo com Costa e Schmidt (2019, p.114), “este significado implica o nível

pragmático da inclusão escolar desempenhado pelos profissionais e gestores da educação”.

Essa dimensão operacional do PEI enfatiza a necessidade de práticas concretas e colaborativas no ambiente escolar, voltadas para promover uma inclusão efetiva e garantir que as ações sejam implementadas de maneira coordenada e contextualizada.

A terceira e última categoria apresentada pelos autores refere-se aos aspectos legais e formais associados ao PEI, incluindo documentos, declarações e processos. Essa categoria, definida como documental, ressalta o papel essencial de registros e procedimentos normativos no planejamento e implementação do Plano Educacional Individualizado, garantindo que ele esteja alinhado às diretrizes legais e contribua para a efetivação dos direitos educacionais de alunos com deficiência.

A análise do Plano Educacional Individualizado (PEI) destaca sua importância como ferramenta central para promover uma educação inclusiva e de qualidade. Ele é caracterizado por sua maleabilidade e capacidade de adaptação às necessidades dos alunos com deficiência, oferecendo uma abordagem integrada e personalizada que envolve recursos pedagógicos, ações práticas de equipes multidisciplinares e uma base documental que assegura alinhamento às diretrizes legais.

A INTERVENÇÃO PSICOPEDAGÓGICA E SEU IMPACTO NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DAS CRIANÇAS NEUROATÍPICAS

A intervenção psicopedagógica tem um impacto significativo no processo de ensino-aprendizagem de crianças neuroatípicas, sendo essencial para promover uma educação verdadeiramente inclusiva e centrada nas necessidades de cada aluno. As crianças neuroatípicas, que apresentam características cognitivas, emocionais e comportamentais distintas, muitas vezes enfrentam desafios únicos no contexto escolar, que exigem uma abordagem diferenciada e cuidadosa.

Para que essas intervenções sejam eficazes o psicopedagogo realiza um diagnóstico psicopedagógico a fim identificar as causas das dificuldades de aprendizagem e criar estratégias de intervenção adequadas. Como afirma Fonseca (1995, p.45), o diagnóstico “é uma ação básica na Psicopedagogia, pois é através dele que se torna possível compreender a complexidade dos processos de aprendizagem e suas interferências.” Diversos métodos e ferramentas são empregados para apoiar esse diagnóstico, como a observação clínica, a análise de produções escritas, testes psicométricos e entrevistas.

Nesse sentido, o trabalho do psicopedagogo vai além da simples adaptação do currículo, envolvendo um processo contínuo de avaliação e intervenção que visa identificar as dificuldades específicas de aprendizagem, sejam elas relacionadas à linguagem, à memória, à atenção ou à organização.

Segundo Bossa (2000, p.67), a intervenção “consiste na elaboração de estratégias de ensino e aprendizagem eficazes para cada sujeito, considerando suas características individuais e contexto de vida”. A intervenção psicopedagógica, como ressaltado por Bossa (2000), envolve a criação de estratégias de ensino e aprendizagem que considerem as especificidades de cada aluno, levando em conta tanto suas características individuais quanto seu contexto de vida.

Isso implica que o psicopedagogo deve atuar de maneira personalizada, desenvolvendo abordagens que atendam às necessidades cognitivas, emocionais e sociais do estudante. Ao considerar o aluno em sua totalidade, a intervenção busca não apenas corrigir dificuldades de aprendizagem, mas também promover o fortalecimento de suas potencialidades.

É essencial que o psicopedagogo compreenda o ambiente familiar, social e escolar do aluno, visto que esses fatores influenciam diretamente seu processo de aprendizagem. Estratégias adaptadas devem ser elaboradas com base na observação do comportamento, na análise das produções acadêmicas e, muitas vezes, no apoio de testes psicométricos, para compreender as dificuldades e os pontos fortes do aluno.

Ao fazer isso, a intervenção torna-se mais eficaz, pois não é aplicada de forma genérica, mas sim ajustada as reais necessidades do aluno, garantindo que ele se sinta acolhido e motivado a superar obstáculos. Diversas estratégias psicopedagógicas são empregadas para promover o desenvolvimento integral das crianças, principalmente aquelas que enfrentam dificuldades de aprendizagem. Essas abordagens visam atender tanto às necessidades cognitivas quanto emocionais e sociais dos alunos, criando um ambiente de aprendizagem mais adaptado e eficaz.

A ludoterapia, por exemplo, é uma das ferramentas mais eficazes nesse contexto. Como destaca Maluf (2012, p. 89),

a ludoterapia utiliza o brincar como uma poderosa ferramenta terapêutica. Por meio de atividades lúdicas, as crianças podem expressar emoções, resolver conflitos internos e desenvolver habilidades sociais e cognitivas. O ato de brincar, ao ser usado de forma terapêutica, oferece um espaço seguro para que a criança explore e compreenda suas emoções, além de contribuir para o fortalecimento da autoestima e da autonomia.

Outro componente essencial da intervenção psicopedagógica é a mediação pedagógica, que se configura como uma estratégia que cria um ambiente colaborativo de aprendizagem. Segundo Sisto (2005, p. 112), a mediação

pedagógica adapta as estratégias de ensino às necessidades individuais dos alunos, criando condições para que cada estudante, independentemente de suas dificuldades, possa aprender de maneira efetiva e personalizada. Essa abordagem se baseia na interação constante entre o educador e o aluno, promovendo uma aprendizagem mais ativa e engajante.

O uso de jogos e materiais didáticos específicos também é fundamental nesse processo. Como menciona Maluf (2016, p. 45), os jogos estimulam a participação ativa do aluno e tornam o processo de aprendizagem mais dinâmico. Eles facilitam a compreensão de conceitos abstratos de maneira prática e envolvente, tornando o aprendizado mais acessível e prazeroso para as crianças.

Jogos educativos, como quebra-cabeças, jogos de memória e atividades digitais interativas, têm se mostrado eficazes na promoção da aprendizagem, especialmente em áreas como matemática, linguagem e resolução de problemas.

A reestruturação cognitiva, por sua vez, foca na modificação de pensamentos disfuncionais que podem interferir na aprendizagem. Coll (2004, p. 78) explica que a reestruturação cognitiva tem como objetivo identificar e alterar padrões de pensamento negativos ou distorcidos, que dificultam o desempenho acadêmico e o bem-estar emocional da criança. Ao modificar essas crenças e pensamentos, o psicopedagogo contribui para a construção de uma mentalidade mais positiva e confiante em relação ao aprendizado.

A orientação familiar é um aspecto essencial no processo de intervenção. Segundo Maluf (2019, p. 56), envolver a família no processo terapêutico cria uma parceria entre a escola e os pais, permitindo uma abordagem mais holística e integrada do desenvolvimento da criança. A orientação familiar não só capacita os pais a lidar com as dificuldades de aprendizagem, mas também fortalece a rede de apoio da criança, proporcionando uma continuidade no processo de intervenção fora do ambiente escolar.

Essas estratégias psicopedagógicas, quando utilizadas de forma integrada e personalizada, contribuem para um ambiente de aprendizagem mais inclusivo, onde cada criança tem a oportunidade de superar suas dificuldades e desenvolver seu pleno potencial, tanto no aspecto acadêmico quanto no emocional e social.

A intervenção psicopedagógica precisa ser flexível e revisada constantemente, pois as necessidades do aluno podem mudar ao longo do tempo. O acompanhamento contínuo e a colaboração com outros profissionais da educação, como professores e terapeutas, são fundamentais para o sucesso da abordagem.

Essa prática não só busca a inclusão do aluno no processo educativo, mas também sua valorização enquanto indivíduo único, com direitos e desafios próprios, garantindo uma aprendizagem verdadeiramente significativa e

eficaz. De acordo com Galli (2019, p.42) “o psicopedagogo atua como um mediador no processo de aprendizagem, trabalhando de maneira colaborativa com outros profissionais, como professores, terapeutas e psicólogos, para desenvolver estratégias personalizadas que respeitem os ritmos e estilos de aprendizagem da criança”.

O psicopedagogo, ao atuar de maneira integrada com outros profissionais, como professores, terapeutas e psicólogos, constrói estratégias personalizadas que favorecem o desenvolvimento das competências da criança, respeitando seus ritmos e modos de aprendizagem.

A partir dessa intervenção direcionada, o educador pode ajustar suas práticas pedagógicas, utilizando recursos e metodologias que atendam às necessidades do aluno de forma eficaz, promovendo uma aprendizagem significativa. A intervenção psicopedagógica também trabalha diretamente com aspectos emocionais e sociais da criança. Ao oferecer um ambiente acolhedor e seguro, onde as habilidades sociais e emocionais podem ser exploradas e desenvolvidas, a criança neuroatípica ganha confiança e autonomia, o que reflete positivamente no seu desempenho escolar. A psicopedagogia, assim, tem o poder de potencializar as capacidades da criança, ajudando-a a superar barreiras que poderiam comprometer seu desenvolvimento acadêmico e social.

A psicopedagogia vai além de atuar na intervenção das dificuldades de aprendizagem e colaborar na identificação de transtornos; ela desempenha um papel crucial na intervenção precoce e no estímulo de habilidades, promovendo um desenvolvimento mais eficaz e integral da criança. Ao identificar sinais de dificuldades desde os primeiros anos de vida, a psicopedagogia permite que estratégias adequadas sejam aplicadas de maneira antecipada, prevenindo que essas dificuldades se tornem obstáculos maiores ao longo do tempo.

Ao estimular habilidades cognitivas, emocionais e sociais, a psicopedagogia não apenas visa sanar as deficiências, mas também potencializar os pontos fortes do aluno, garantindo uma aprendizagem mais significativa e o desenvolvimento de sua autoestima e autonomia. Dessa forma, a psicopedagogia contribui para um ambiente de aprendizagem mais inclusivo, colaborando para que cada criança possa se desenvolver de acordo com seu próprio ritmo e suas necessidades específicas.

Esse processo é fundamental para garantir que a criança não apenas seja incluída na escola, mas que seja realmente estimulada a aprender e a se desenvolver, respeitando suas particularidades. A intervenção psicopedagógica permite que a criança neuroatípica se sinta valorizada, reconhecida por suas potencialidades e desafiada a alcançar seus objetivos de aprendizagem.

Ao focar no aspecto holístico da criança, que envolve as dimensões

cognitivas, emocionais e sociais, a psicopedagogia contribui para um desenvolvimento mais completo e equilibrado, criando condições para que a criança possa expressar seu potencial máximo.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Para alcançar os objetivos apontados neste artigo, utilizou-se como caminho metodológico, a pesquisa do tipo descritiva que visa fornecer um retrato detalhado da realidade, sem necessariamente investigar relações de causa e efeito ou testar hipóteses complexas. Para a abordagem da foi a qualitativa, uma pesquisa focada em entender aspectos mais subjetivos, como comportamentos, ideias, pontos de vista, entre outros.

Segundo Gil (1999), as pesquisas descritivas têm como finalidade principal a descrição das características de determinada população ou fenômeno, ou o estabelecimento de relações entre variáveis. São inúmeros os estudos que podem ser classificados sob este título e uma de suas características mais significativas aparece na utilização de técnicas padronizadas de coleta de dados.

DISCUSSÃO

Em pesquisa realizada com professores que atuam no AEE da cidade de Tianguá/CE, e obteve os seguintes resultados:

No processo de identificação das necessidades educacionais das crianças neuroatípicas e a prática pedagógica, observa-se que esse processo envolve uma abordagem atenta, sensível e colaborativa para compreender as particularidades de cada aluno e garantir que recebam o suporte adequado para alcançar seu pleno potencial. Conforme é visto na fala da professora: *“É uma etapa imprescindível pois auxilia na identificação dos entraves no processo de aprendizagem, subsidia o planejamento individual e as intervenções, dinamiza o trabalho e favorece o desenvolvimento das habilidades necessárias a cada aluno.”* (P3). No bojo da literatura, encontramos Santos (2008) afirma que a escola tem papel importante na investigação diagnóstica, uma vez que é o primeiro lugar de interação social da criança separada de seus familiares.

No que se referiu as estratégias ou métodos pedagógicos mais eficazes para a intervenção nas necessidades educacionais das crianças neuroatípicas, percebe-se que a intervenção exige uma abordagem individualizada e multifacetada, que considere as características únicas de cada indivíduo. Na fala da (P4), *“após ser diagnosticada precisa se fazer. Um plano individualizado para atender as necessidades de a criança incluir lá nas atividades do dia a dia adaptando e criando uma rotina.”* Esse pensamento é ratificado por Santos et al (2017, p. 09), quando diz que as

propostas metodológicas de ensino para crianças neuroatípicas tendem a variar conforme suas necessidades e transtorno.

Quanto aos desafios para trabalhar com crianças neuroatípicas no AEE e como lidar com as dificuldades para promover um ambiente de aprendizado inclusivo, verifica-se na fala da professora (P11) quando ela relata que “*Muitas vezes é a falta de apoio da equipe escolar, dificuldade de interação com as famílias que não cumprem com a medicação e as terapias das crianças, e principalmente a falta de material adaptados*”, cada dia mais difícil enfrentar esses desafios, sem que não tenha dedicação, postura flexível, criativa, empatia e conhecimento, uma vez que o profissional do AEE pode fazer a diferença na vida das crianças neuroatípicas, promovendo um ambiente de aprendizado inclusivo e abrindo portas para o seu pleno desenvolvimento. Arnoldo Junior (2021) aponta como desafios ao AEE junto ao aluno neuroatípicos: a ausência de métodos de avaliação voltados para a aprendizagem dos alunos; a falta de um ambiente adequado para a aprendizagem; a importância da qualidade do material didático utilizado pelo professor; e a necessidade de formação.

No tocante as diretrizes ou orientações das políticas educacionais mais relevantes e adequadas para o manejo das necessidades educacionais das crianças neuroatípicas, na resposta da professora (P6), ela discorre sobre a “*Adaptação curricular Inclusão a todos Apoio multidisciplinar. Pedagogo - psicólogo -terapêutico*”. fundamentando a importância de seguir as diretrizes e do apoio multidisciplinar para que possam criar ambientes de aprendizagem mais inclusivo e acolhedores, para assim, ter equidade e respeito à diversidade, garantindo o acesso, a participação e o sucesso de todos os alunos. Assim, Mantoan (2011, p. 20) concorda quando enfatiza que “[...] toda criança ou adolescente, mesmo que apresente características muito diferentes da maioria, precisa conviver e se desenvolver com sua geração, sendo que o espaço privilegiado para que isso ocorra é a escola”

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A identificação das necessidades educacionais de crianças neuroatípicas requer um olhar atento, sensível e multidisciplinar, utilizando práticas pedagógicas que promovam a inclusão e o desenvolvimento integral. É de suma importância que o professor do AEE construa o PEI que desenvolva práticas pedagógicas, como: registro sistemático das observações, foco nas potencialidades, escuta ativa, avaliação mais abrangente, adaptação curricular, individualização do ensino e uso da tecnologia assistiva e criação de um ambiente de aprendizagem acolhedor e inclusivo. Por outro lado, faz-se necessário a envolvimento da família, com participação no processo de avaliação e planejamento, comunicação

constate e orientação. Por conseguinte, os desafios enfrentados pelas crianças neuroatípicas são oportunidades valiosas para identificar suas necessidades educacionais específicas. Ao observar, analisar e responder a esses desafios de forma cuidadosa e colaborativa, podemos garantir que essas crianças recebam o suporte adequado para alcançar seu pleno potencial.

Tendo em vista os aspectos observados no que concerne à prática pedagógica é essencial que esse profissional garanta a seus alunos uma educação de qualidade lhes permitindo desenvolver todo seu potencial plenamente da vida social, além disso, o docente precisa ser sempre colaborativo, envolvendo a família, a escola e outros profissionais, para assim garantir o sucesso do processo de inclusão.

REFERÊNCIAS

- ARNOLDO JUNIOR, H. Adequações curriculares para alunos com autismo: o que é? Como fazer?. **Revista Insignare Scientia** - RIS, v. 4, n. 2, p. 122-134, 2021. Disponível em: <https://periodicos.uuffs.edu.br/index.php/RIS/article/view/12079>. Acesso em: 17 maio 2024.
- BRASIL. Secretaria de Educação Especial. **Plano Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva** - PNEEPEI/MEC Brasília: Secretaria de Educação Especial, 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>>. Acesso em: 26 janeiro 2025.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.
- GLAT, R., & PLETSCH, M. D. (2010). O papel da Universidade no contexto da política de Educação Inclusiva: reflexões sobre a formação de recursos humanos e a produção de conhecimento. **Revista Educação Especial**, 23(38), 345–356.
- GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1999.
- MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **O Desafio das Diferenças nas Escolas**. Petrópolis: Vozes, 2011.
- ORRÚ, Sílvia Ester. Contribuições da abordagem histórico-cultural na educação de alunos autistas. **Humanidades Médicas**. Sep-Dic 2010; v. 10, número 3.
- SANTOS, H. G. B., Marcon, S. R., Espinosa, M. M., Baptista, M. N., & de Paulo, P. M. C. (2017). Fatores associados à presença de ideação suicida entre universitários. **Revista Latino-Americana de Enfermagem**, 25, 1-9.
- SANTOS, Ana Maria Tarcitano. **Autismo: um desafio na alfabetização e no convívio escolar**. São Paulo: CRDA, 2008.

ORGANIZADORES

Ma. Gerviz Fernandes de Lima Damasceno



Mestre pelo Programa Associado de Pós-Graduação em Ensino e Formação Docente - PPGEF UNILAB-IFCE. Licenciada em Pedagogia pelo Centro Universitário INTA - UNINTA (2015). Licenciada em Letras-Português pela Universidade Anhanguera - UNIDERP (2022). Possui especialização em Gestão Pedagógica na Escola Básica, pela Universidade Estadual do Ceará (2018). Especialização em Educação, Pobreza e Desigualdade Social, pela Universidade Federal do Ceará (2017). Psicopedagogia Clínica e Institucional, pela Faculdade Alfa América (2017). Especialização em Gestão Escolar (Faculdade Iguacu). Libras - Língua Brasileira de Sinais (2024). Servidora Pública Municipal, no cargo de professora efetiva dos municípios de Tianguá-CE e Ibiapina-CE. Formadora Regional da CREDE 05 do Ciclo de Alfabetização e Paic Integral. Autora de Material Educacional Nova Escola Nacional e Regional (Estado do Ceará), de Língua Portuguesa, para alunos do 1º ao 5º ano dos anos iniciais do ensino fundamental. Professora do curso de Pedagogia Fied/Ieducare e Uninta Tianguá-Ce. Membro do Grupo de Estudo e Pesquisa em Alfabetização (GEPA - UFC) e do grupo Núcleo de Pesquisa em Educação, Tecnologia e Formação Docente (NUPET - UECE).
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1195148034590730>.
E-mail: gervizfernandes@gmail.com

Ma. Cleudiana Lima da Cunha



Doutoranda em Ciências da Educação (2023 – em andamento) pela Universidad Autónoma de Asunción (UAA), Paraguai. Mestra em Ciências da Educação (2019-2023) pela Universidad Autónoma de Asunción (UAA), Paraguai. Possui especializações em Intervenção ABA para Autismo e Deficiência Intelectual (2022-2023) pelo CHILD BEHAVIOR INSTITUTE, CBI of Miami, Estados Unidos; em LIBRAS como instrumento de inclusão escolar (2022-2023) pelo Instituto Facuminas EAD, FACUMINAS, Brasil; em Alfabetização e Letramento (2019-2021) pelo Instituto de Ensino Superior de Fortaleza, IESF, Brasil; e em Psicopedagogia Clínica, Hospitalar e

Institucional (2009-2016) pela Faculdade Vale do Jaguaribe, FVJ, Brasil. Graduada em Pedagogia (2005-2009) pela Universidade Estadual Vale do Acaraú, UVA-CE, Brasil. Complementou sua formação com cursos em diversas áreas, incluindo Denver II (2024) pela Greyce Kelly Desenvolvimento Infantil, Brasil; Avaliação Comportamental na Infância e Criação do Plano Individual de Tratamento (2023) pelo CHILD BEHAVIOR INSTITUTE, CBI of Miami, Estados Unidos; Educação Inclusiva na Perspectiva de um Novo Olhar (2023) pelo Instituto Plácido Castelo, IPC, Brasil; Gestão de Recursos Humanos (2023) pelo Instituto Plácido Castelo, IPC, Brasil; Protagonismo e Cultura Digital nas Escolas (2023) pela Agência de Desenvolvimento Econômico Local, ADEL, Brasil; Práticas de Produção de Texto (2022) e Alfabetização Baseada em Ciências (2022) pelo AVAMEC, Brasil; Práticas de Alfabetização (2020-2021) pelo AVAMEC, Brasil; Professor Conectado, Alunos Engajados (2020) pela Escola da Inteligência, EI, Brasil; Estratégias de Inclusão de Alunos com Autismo na Perspectiva da Análise (2015) pelas Faculdades Intas, INTAS, Brasil; Círculos de Palestras em Psicopedagogia (2014) pela Associação Brasileira de Psicopedagogia, ABPP-CE, Brasil; Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA) (2011); Responsabilidade Social e Sustentabilidade (2008) pela Universidade Estadual do Ceará, UECE, Brasil; e Caminhos do Desenvolvimento Local (2007) também pela UECE. Atualmente, atua no Atendimento Educacional Especializado (AEE) no município de Tianguá, presta serviços em uma clínica multidisciplinar e é docente no curso de Pedagogia da Faculdade Uninta, contribuindo para a formação de profissionais da educação e o desenvolvimento de práticas inclusivas voltadas à aprendizagem de alunos com necessidades educacionais específicas.

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/4341869474205326>.

E-mail: cleudiana.l@gmail.com

Esp. Francisco Hélio Damasceno Ferreira



Licenciado em Educação Física pela Faculdade Porto das Águas - FAPAG. Graduando em Pedagogia pela Universidade Vale do Acaraú e Universidade Aberta do Brasil UVA/UAB. Discente do curso de Direito da Instituição INTA/UNINTA - Tianguá. Especialização em Educação Física Escolar pela Faculdade Iguaçú. Especialização em Gestão Escolar pela Faculdade Iguaçú. Especialização em Linguagens, suas Tecnologias e o Mundo do Trabalho pela Faculdade Federal do Piauí - UFPI. Servidor Público Municipal com lotação na Secretaria Municipal de Educação na cidade de Ibiapina/CE.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9478035097874449>.

E-mail: hdamascen@gmail.com

ÍNDICE REMISSIVO



A

Alfabetização 42, 43, 44, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 78, 101, 103, 104, 110, 185

Alfabetização digital 61, 62, 63, 64

Alunos 3, 14, 15, 17, 18, 41, 42, 44, 45, 46, 47, 51, 62, 69, 70, 71, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 92, 93, 96, 97, 98, 123, 124, 125, 126, 127, 129, 130, 131, 132, 133, 134, 138, 142, 147, 159, 163, 167, 168, 169, 170, 171, 172, 173, 174, 175, 176, 177, 178, 179, 180, 181, 184, 185, 187, 188

Ambiente escolar 45, 50, 86, 88, 95, 96, 98, 123, 128, 129, 131, 169, 170, 171, 172, 177, 179, 181

Analfabetismo 43, 59, 61, 64

Antirracista 22, 23, 33, 34, 35

Aprendizagem 9, 13, 14, 15, 18, 46, 56, 59, 64, 66, 69, 70, 71, 76, 79, 80, 81, 82, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 93, 96, 97, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 105, 106, 107, 108, 109, 110, 124, 125, 126, 127, 128, 129, 130, 133, 135, 136, 137, 139, 141, 142, 144, 145, 151, 152, 153, 154, 157, 158, 159, 165, 167, 168, 169, 170, 171, 172, 173, 174, 175, 176, 177, 178, 179, 180, 181, 182, 183, 184, 188

Atendimento Educacional Especializado 66, 67, 70, 72, 75, 77, 78, 79, 81, 82, 93, 96, 98, 99, 168, 169, 170, 171, 172, 173, 174, 175, 176, 177, 188

Avaliação 18, 68, 90, 127, 128, 129, 139, 140, 145, 149, 160, 162, 171, 174, 175, 176, 178, 180, 184

B

Base Nacional Comum Curricular 63, 64, 69

C

Canva 85, 86, 87, 88

Conhecimento 3, 4, 13, 21, 23, 27, 34, 39, 41, 49, 50, 59, 61, 64, 68, 70, 77, 88, 90, 96, 99, 108, 121, 124, 134, 136, 142, 147, 149, 152, 153, 154, 159, 171, 184, 185

Currículo 35, 36, 37, 62, 77, 78, 79, 85, 90, 107, 125, 126, 127, 129, 130, 131, 148, 169, 171, 175, 176, 180

D

Dinâmicas sociais 3, 23

Diretrizes Curriculares Nacionais 13, 14, 20

Diversidade 3, 9, 34, 36, 69, 72, 77, 99, 123, 124, 126, 127, 130, 132, 135, 168, 169, 175, 184

Docentes 3, 11, 12, 13, 14, 15, 18, 38, 45, 67, 68, 76, 81, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 99, 100, 105, 110, 127, 147, 148, 149, 151, 152, 153, 154, 167, 168

E

Educação 3, 4, 9, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 22, 23, 33, 34, 35, 38, 39, 40, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 54, 56, 57, 58, 59, 60, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 75, 76, 77, 78, 81, 82, 85, 87, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 94, 98, 99, 100, 101, 102, 105, 106, 109, 123, 124, 125, 126, 127, 128, 129, 130, 131, 132, 133, 135, 138, 142, 147, 148, 150, 151, 152, 153, 154, 157, 158, 159, 160, 165, 166, 167, 168, 169, 170, 171, 172, 174, 175, 176, 177, 178, 179, 181, 185, 188

Educação ambiental 3, 49, 50, 51, 54, 56, 57, 58

Educação de Jovens e Adultos 41, 43, 44, 47, 48

Educação especial 66, 69, 77, 78, 123, 127, 170

Educação inclusiva 3, 69, 75, 81, 92, 93, 98, 123, 124, 125, 126, 127, 128, 129, 130, 131, 167, 168, 171, 172, 175, 176, 177, 179

Educação Infantil 103, 109, 110

Educadores 3, 9, 14, 18, 38, 42, 46, 47, 48, 62, 75, 81, 85, 140, 154, 159, 163, 167, 168, 170, 173, 175

Ensino 3, 9, 11, 12, 13, 14, 15, 17, 18, 20, 21, 38, 41, 42, 44, 45, 46, 47, 60, 62, 63, 66, 68, 69, 70, 71, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 92, 96, 100, 101, 102, 103, 104, 105, 107, 108, 109, 110, 123, 124, 125, 126, 129, 131, 132, 133, 134, 135, 136, 139, 141, 143, 145, 147, 148, 149, 151, 152, 153, 154, 157, 158, 159, 160, 162, 163, 164, 165, 167, 168, 169, 170, 171, 172, 173, 176, 177, 178, 179, 180, 181, 184, 187

Ensino-aprendizagem 9, 46, 85, 86, 87, 126, 135, 136, 145, 151, 157, 177, 179

Ensino e aprendizagem 14, 66, 69, 70, 76, 80, 81, 84, 89, 100, 101, 102, 103, 104, 105, 107, 108, 109, 139, 158, 159, 165, 180

Ensino fundamental 3, 13, 20, 21, 45, 187

Equidade 9, 23, 34, 63, 120, 124, 131, 132, 142, 153, 175, 184

Escola 42, 44, 45, 47, 56, 63, 65, 67, 68, 70, 71, 72, 77, 78, 92, 94, 98, 99, 102, 110, 126, 127, 128, 129, 132, 133, 168, 169, 173, 174, 175, 176, 177, 181, 182, 183, 184, 185

Escrita 43, 47, 54, 59, 60, 63, 64, 65, 71, 95, 139

Estudantes 9, 18, 33, 34, 37, 38, 39, 40, 41, 43, 46, 47, 67, 69, 70, 71, 72, 76, 84, 85, 86, 87, 89, 92, 100, 101, 103, 107, 108, 123, 126, 127, 129, 130, 134, 135, 136, 138, 139, 141, 145, 160, 161, 162, 163, 164, 169, 170, 173, 175, 177

Estudantes surdos 134, 135, 136, 138, 139, 141, 145

F

Ferramentas tecnológicas 63, 64, 84, 87

Formação continuada 11, 12, 13, 14, 16, 18, 19, 20, 63, 75, 76, 77, 80, 90, 93, 133, 147, 148, 149, 150, 151, 152, 153, 168

Formação de professores 3, 13, 38, 64, 81, 85, 154, 168

Formação inicial 3, 12, 14, 15, 17, 18, 20

G

Gestores 9, 26, 81, 105, 179

H

História da Educação 37, 38, 39, 40, 41, 43, 44, 46, 47, 48

I

Inclusão 9, 35, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 69, 75, 79, 81, 82, 84, 86, 87, 90, 92, 93, 98, 99, 104, 105, 109, 110, 123, 124, 125, 126, 128, 129, 130, 131, 132, 133, 134, 135, 137, 138, 141, 142, 143, 144, 157, 159, 167, 168, 169, 170, 171, 172, 173, 174, 175, 178, 179, 181, 184, 185, 187

Inclusão Escolar 92, 98, 133

Inclusão social 59, 60, 61, 63, 64, 125, 135, 141, 144

Inteligência Artificial 148, 149, 150, 151, 152, 153, 154

L

Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 12, 69, 78

Leitura 9, 23, 40, 43, 58, 59, 60, 63, 64, 71, 95, 101, 136, 137

Letramento 59, 60, 61, 63, 64, 65, 84, 86, 89, 90

Letramento digital 84, 86, 89, 90

Libras 66, 134, 135, 136, 137, 138, 140, 141, 142, 143, 144, 145, 146, 187

M

Meio ambiente 49, 50, 51, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 73, 112, 118, 120

Movimentos sociais 35, 36, 43

N

Natureza 3, 12, 40, 49, 50, 51, 52, 53, 55, 56, 57, 70, 73, 112, 119, 120, 125, 166

P

PEI 6, 123, 124, 126, 127, 128, 129, 130, 131, 132, 172, 176, 177, 178, 179, 184

Pesquisadores 3, 35, 57, 81, 87, 123, 178

Plano Educacional Individualizado 123, 126, 129, 131, 132, 133, 176, 177, 178, 179

Profissão docente 11, 17, 19, 21, 149

Psicomotricidade 100, 101, 102, 103, 104, 105, 106, 107, 108, 109, 110, 111

R

Recursos pedagógicos 86, 93, 132, 137, 172, 173, 176, 178, 179

Relações sociais 25, 70, 132

Religiosidade 34, 49, 51, 52, 56, 57

S

Sala de Recursos Multifuncionais 71, 72, 83, 94

T

Tecnologias Assistivas 134, 136

Tecnologias digitais 84, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 139, 157

Tecnologias na educação 3, 88, 89

Transdisciplinar 3, 109

Transformações Sociais 1, 3, 9

Transtorno do Espectro Autista 71, 123

V

Valorização docente 11, 12, 13, 14, 16, 18, 19, 20

