

HÉRIKA CRISTINA OLIVEIRA DA COSTA
TÂNIA MARIA DE CARVALHO CÂMARA MONTE
(ORGANIZADORAS)

EDUCAÇÃO, TECNOLOGIA E INCLUSÃO: construção e desafios



EDITORA
SCHREIBEN

HÉRIKA CRISTINA OLIVEIRA DA COSTA
TÂNIA MARIA DE CARVALHO CÂMARA MONTE
(ORGANIZADORAS)

EDUCAÇÃO, TECNOLOGIA E INCLUSÃO:

construção e desafios


EDITORA
SCHREIBEN

2025

© Das Organizadoras - 2025
Editoração e capa: Schreiben
Imagem da capa: offpage91 - Freepik.com
Revisão: os autores
Livro publicado em: 14/03/2025
Termo de publicação: TP0182025

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)

C838 Costa, Hérika Cristina Oliveira da.

Educação, tecnologia e inclusão: construção e desafios / organizadores Hérika Cristina Oliveira da Costa, Tânia Maria de Carvalho Câmara Monte. – Itapiranga : Schreiben, 2025.

217 p. : il. ; E-book.

Inclui bibliográfica

E-book no formato PDF.

ISBN: 978-65-5440-394-8

DOI: 10.29327/5511466

1. Educação e tecnologia. 2. Inclusão digital. 3. Tecnologias assistivas. 4. Educação inclusiva. 5. Desafios da educação contemporânea. I. Monte, Tânia Maria de Carvalho Câmara. II. Título.

CDD 370

Bibliotecária responsável Juliane Steffen CRB14/1736

SUMÁRIO

PREFÁCIO.....	7
<i>Hérika Cristina Oliveira da Costa</i>	
<i>Tânia Maria de Carvalho Câmara Monte</i>	
A GINÁSTICA RÍTMICA E OS FATORES GERADORES DE ANSIEDADE EDUCAÇÃO NA FÍSICA ESCOLAR.....	11
<i>Karissa Moura de Miranda Mariz Maia</i>	
<i>Luciene Cândida dos Santos</i>	
<i>Maria Neuza do Nascimento</i>	
<i>Karlla França do Nascimento</i>	
<i>Rosana Maria de Queiroz</i>	
<i>Tecla Caiana de Souza</i>	
A UTILIZAÇÃO DO BRINQUEDO COMO INSTRUMENTO DE ADAPTAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL UMA INTERVENÇÃO SOCIOESCOLAR.....	24
<i>Edislainy Assis dos Santos</i>	
<i>Ana Eloisa Pinheiro Torquato de Mesquita</i>	
<i>Cymere Maria Costa do Nascimento</i>	
<i>Nailly de Brito Saldanha Carvalho</i>	
<i>Roberto Bezerra Júnior</i>	
FAMÍLIA E ESCOLA: A PARTICIPAÇÃO DA FAMÍLIA NO ÂMBITO ESCOLAR.....	32
<i>Albaniza Maria de Lima</i>	
A VISÃO DO SUPERVISOR NA DINAMIZAÇÃO DA PRÁTICA DO PROFESSOR PARA DESPERTAR O INTERESSE DOS ALUNOS.....	44
<i>Ana Fabia Bento dos Santos Silva</i>	
<i>Dalva Barbalho</i>	
<i>Iranilma Lima de Andrade</i>	
<i>Luciene Rozendo de Medeiros</i>	
“LIBRAS EM TODAS AS MÃOS” E O DESENVOLVIMENTO DE RECURSOS DIDÁTICOS ADAPTADOS PARA INCLUSÃO DE ESTUDANTES SURDOS.....	50
<i>Eliane da Silva Gama</i>	
<i>Jacqueline Lidiane de Souza Prais</i>	

PLANEJAMENTO DE SEGURANÇA NAS ESCOLAS.....	63
<i>Gerson Souza Silva</i>	
<i>Michel Canuto de Sena</i>	
COMPREENSÃO DOS PRINCÍPIOS DA GESTÃO ESCOLAR PARTICIPATIVA.....	72
<i>Dalvaneide Alves de Lima Barbalho</i>	
DISTÚRBIOS/TRANSTORNOS DA APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO BÁSICA.....	82
<i>Lara Roberta da Silva Ginane</i>	
DOS PROCESSOS POLÍTICOS E PRÁTICAS EDUCACIONAIS INCLUSIVAS.....	91
<i>Ritchelle Teixeira de Souza</i>	
<i>Jean Carlos Miranda</i>	
GEOGRAFIA E EDUCAÇÃO: A COMPARTIMENTAÇÃO DO ESPAÇO GEOGRÁFICO, O CURRÍCULO E A CULTURA.....	106
<i>Carla da Conceição de Lima</i>	
INFLUÊNCIA DA LITERATURA NO DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	115
<i>Ana Fabia Bento dos Santos Silva</i>	
<i>Marilene Galdino da Silva</i>	
<i>José Alves de Freitas Júnior</i>	
<i>Maria Irenize Andrade de Amorim</i>	
<i>Maria José de Andrade Silva</i>	
<i>Wagner Lima de Macena</i>	
<i>Selma Valentim de Lima</i>	
A TRAJETÓRIA DA EDUCAÇÃO E AS INFLUÊNCIAS FILOSÓFICAS.....	123
<i>Marinalva de Oliveira Gomes da Silva</i>	
<i>Maria Viviane Cavalcante da Silva Damásio</i>	
<i>Fernando Costa Souza</i>	
<i>Roberto Bezerra Júnior</i>	
MERGULHANDO NA HISTÓRIA DA FORMAÇÃO DAS ALFABETIZADORAS NO RIO GRANDE DO NORTE.....	130
<i>Anete Alves da Silva Nogueira</i>	
<i>Fredy Enrique González</i>	
A EDUCAÇÃO RELIGIOSA E A MÚSICA CRISTÃ: O RECONHECIMENTO DO PODER DO SANGUE DE JUSUS.....	143
<i>Seth Klu</i>	

OS FUNDAMENTOS HISTÓRICOS E FILOSÓFICOS NO PROCESSO DE CONSTRUÇÃO E DESENVOLVIMENTO DAS TEORIAS PEDAGÓGICAS E FILOSÓFICAS.....	152
<i>Tarcísio Amaro do Nascimento</i>	
<i>Dalvaneide Alves de Lima Barbalho</i>	
<i>Iranilma Lima de Andrade</i>	
<i>Luciene Rozendo de Medeiros</i>	
SEXUALIDADE E GÊNERO: O (RE)VELADO NO COTIDIANO DA ESCOLA.....	159
<i>Marinalva de Oliveira Gomes da Silva</i>	
COMUNICAÇÃO ALTERNATIVA: ADAPTAÇÕES CURRICULARES PARA A PROMOÇÃO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA.....	173
<i>Adrielly do Nascimento Lopes</i>	
TECNOLOGIA E INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA.....	184
<i>Márcia Cristiane Lopes da Silva Bernardo</i>	
<i>Maria Josilene Oliveira Trajano dos Santos</i>	
<i>Fernando Costa Souza</i>	
<i>Ana Eloisa Pinheiro Torquato de Mesquita</i>	
<i>Ana Nery Silva Pimenta</i>	
QUANDO SE CONHECE, SE AMA: A FILOSOFIA ATRAVÉS DOS TEMPOS.....	192
<i>Gustavo de Castro Praxedes</i>	
RESSIGNIFICANDO O ENSINO DE MATEMÁTICA ATRAVÉS DA AFETIVIDADE.....	200
<i>Fernando Costa Souza</i>	
ORGANIZADORAS.....	211
ÍNDICE REMISSIVO.....	212

PREFÁCIO

Prezados,

Pelo presente, temos a honra e extrema felicidade em contribuir mais uma vez, para o apoio da pesquisa e ciência, bem como apresentar-lhes esta obra, a qual, teve como organizadora as professoras Me. Hérika Cristina Oliveira da Costa e Tânia Maria de Carvalho Câmara Monte em atuação conjunta com os demais autores dos artigos deste livro.

EDUCAÇÃO, TECNOLOGIA E INCLUSÃO: CONSTRUÇÃO E DESAFIOS é o título desta obra que tem 20 capítulos descritos com os seguintes temas:

A GINÁSTICA RÍTMICA E OS FATORES GERADORES DE ANSIEDADE NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR, dos seguintes autores Karissa Moura de Miranda Mariz Maia, Luciene Cândida dos Santos, Maria Neuza do Nascimento, Karlla França do Nascimento, Rosana Maria de Queiroz e Tecla Caiana de Souza.

A UTILIZAÇÃO DO BRINQUEDO COMO INSTRUMENTO DE ADAPTAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA INTERVENÇÃO SOCIOESCOLAR, dos autores Edislainy Assis dos Santos, Ana Eloisa Pinheiro Torquato de Mesquita, Cymere Maria Costa do Nascimento, Nailly de Brito Saldanha Carvalho e Roberto Bezerra Júnior.

FAMÍLIA E ESCOLA: A PARTICIPAÇÃO DA FAMÍLIA NO ÂMBITO ESCOLAR, como autora Albaniza Maria de Lima.

A VISÃO DO SUPERVISOR NA DINAMIZAÇÃO DA PRÁTICA DO PROFESSOR PARA DESPERTAR O INTERESSE DOS ALUNOS escrito por Ana Fabia Bento dos Santos Silva, Dalva Barbalho, Iranilma Lima de Andrade e Luciene Rozendo de Medeiros.

LIBRAS EM TODAS AS MÃOS” E O DESENVOLVIMENTO DE RECURSOS DIDÁTICOS ADAPTADOS PARA INCLUSÃO DE ESTUDANTES SURDOS contextualizado pelos autores Eliane da Silva Gama e Jacqueline Lidiane de Souza Prais.

PLANEJAMENTO DE SEGURANÇA NAS ESCOLAS, elaborado pelos autores Gerson Souza Silva e Michel Canuto de Sena.

COMPREENSÃO DOS PRINCÍPIOS DA GESTÃO ESCOLAR PARTICIPATIVA, como autor Dalvaneide Alves de Lima Barbalho.

DISTÚRBIOS/TRANSTORNOS DA APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO BÁSICA dos seguintes autores Lara Roberta da Silva Ginane.

DOS PROCESSOS POLÍTICOS E PRÁTICAS EDUCACIONAIS INCLUSIVAS apresenta como autores Ritchelle Teixeira de Souza e Jean Carlos Miranda.

GEOGRAFIA E EDUCAÇÃO: A COMPARTIMENTAÇÃO DO ESPAÇO GEOGRÁFICO, O CURRÍCULO E A CULTURA, da autora Carla da Conceição de Lima.

INFLUÊNCIA DA LITERATURA NO DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA NA EDUCAÇÃO INFANTIL, apresenta como autores Ana Fabia Bento dos Santos Silva, Marilene Galdino da Silva, José Alves de Freitas Júnior, Maria Irenize Andrade de Amorim, Maria José de Andrade Silva, Wagner Lima de Macena e Selma Valentim de Lima.

A TRAJETÓRIA DA EDUCAÇÃO E AS INFLUÊNCIAS FILOSÓFICAS, apresenta como autores Marinalva de Oliveira Gomes da Silva, Maria Viviane Cavalcante da Silva Damásio, Fernando Costa Souza e Roberto Bezerra Júnior.

MERGULHANDO NA HISTÓRIA DA FORMAÇÃO DAS ALFABETIZADORAS NO RIO GRANDE DO NORTE apresenta como autores Anete Alves da Silva Nogueira e Fredy Enrique González.

A EDUCAÇÃO RELIGIOSA E A MÚSICA CRISTÃ: O RECONHECIMENTO DO PODER DO SANGUE DE JUSUS apresenta como autor Seth Klu.

OS FUNDAMENTOS HISTÓRICOS E FILOSÓFICOS NO PROCESSO DE CONSTRUÇÃO E DESENVOLVIMENTO DAS TEÓRIAS PEDAGÓGICAS E FILOSÓFICAS, apresenta como autores Tarcísio Amaro do Nascimento, Dalvaneide Alves de Lima Barbalho, Iranilma Lima de Andrade e Luciene Rozendo de Medeiros.

SEXUALIDADE E GÊNERO: o (re)velado no cotidiano da escola, apresenta como autora Marinalva de Oliveira Gomes da Silva.

COMUNICAÇÃO ALTERNATIVA: ADAPTAÇÕES CURRICULARES PARA A PROMOÇÃO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA, apresenta como autora Adrielly do Nascimento Lopes.

TECNOLOGIA E INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA, apresenta como autores Márcia Cristiane Lopes da Silva Bernardo, Maria Josilene Oliveira Trajano dos Santos, Fernando Costa Souza, Ana Eloisa Pinheiro Torquato de Mesquita e Ana Nery Silva Pimenta.

QUANDO SE CONHECE, SE AMA: A FILOSOFIA ATRAVÉS DOS TEMPOS, apresenta como autor Gustavo de Castro Praxedes.

RESSIGNIFICANDO O ENSINO DE MATEMÁTICA ATRAVÉS DA AFETIVIDADE, apresenta como autor Fernando Costa Souza.

Nesse sentido, pelo conjunto de artigos que norteiam a presente obra, acreditamos na contribuição para o desenvolvimento dos profissionais da educação e de todo sistema educacional brasileiro, proporcionando assim, aos leitores expressivas aprendizagens e reflexões acerca da realidade da educação brasileira, a fim de compreender os desafios que vivenciam os educadores em nosso país, bem como poderíamos de alguma forma contribuir para o seu desenvolvimento. O foco das práticas pedagógicas conduzidas pelos autores está baseado nas práticas da interatividade, na partilha de saberes, nas trocas de experiências e no respeito às diferenças. Boa leitura!!!

Hérika Cristina Oliveira da Costa
Tânia Maria de Carvalho Câmara Monte

A GINÁSTICA RÍTMICA E OS FATORES GERADORES DE ANSIEDADE NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

Karissa Moura de Miranda Mariz Maia¹

Luciene Cândida dos Santos²

Maria Neuza do Nascimento³

Karlla França do Nascimento⁴

Rosana Maria de Queiroz⁵

Tecla Caiana de Souza⁶

1. INTRODUÇÃO

Ginástica Rítmica: qual será o significado da união destas duas palavras? Certamente este significado não é único, é amplo e cada pessoa o descreve da maneira que admira e como está representada em sua vida.

Ginástica Rítmica: esporte ou arte? É difícil determinar quais os limites desta modalidade esportiva que se fundamenta na expressividade artística. Em seu lado artístico, a Ginástica Rítmica é conceituada como busca do

1 Graduada em educação física pela Ufrn - pós-graduada em educação física escolar pela UFRN - mestranda em educação pela ESL (em formação). Professora de ginástica rítmica desde 2003 e professora municipal de natal desde 2012. E-mail: karissamiranda@yahoo.com.br.

2 Graduada em Pedagogia pela UFPB, pós graduação em Gestão da Educação Municipal-Mestranda em Educação pela ESL (em formação), professora da rede estadual do RN desde 1986, atualmente estou lotada na secretaria de educação do RN. E-mail: lucienecandidasantos@gmail.com.

3 Graduada em Pedagogia pela UVA Universidade Vale do Acaraú pós-graduação em Psicopedagogia Institucional e Clínico pela UVA Mestranda em Ciências da Educação pela ESL em formação, professora da Rede Municipal de Ensino de Serra de São Bento/RN. E-mail: marianeuzabr@hotmail.com.

4 Graduada em Pedagogia. Pós-graduada em Gestão e Coordenação Escolar e Psicopedagogia Clínica, Institucional e Hospitalar. Coordenadora Pedagógica e Psicopedagoga Institucional. E-mail:kaarllabg@gmail.com.

5 Graduada em Letras e Direito e Graduanda em odontologia. Pós- graduação em educação. Professora concursada de português no município de Parnamirim/RN e Servidora pública concursada no cargo de oficiala de justiça do Tribunal de Justiça do RN E-mail: rosanaqueiroz@tjrn.jus.br.

6 Graduação: Bacharel Em Administração. Administrador E-mail: teclacaiana@gmail.com.

belo, uma explosão de talento e criatividade, em que a expressão corporal e o virtuosismo técnico se desenvolvem juntos, formando um conjunto harmonioso de movimento e ritmo. Como desporto, a ginástica rítmica é uma modalidade esportiva essencialmente feminina, que requer um alto nível de desenvolvimento de certas qualidades físicas, com exigências de rendimento elevadas, objetivando a perfeição técnica da execução de movimentos complexos com o corpo e com os aparelhos. (Laffranchi, 2001, p. 03).

Na verdade, a Ginástica Rítmica (GR) é um esporte eminentemente feminino que só passou a ser determinado como uma modalidade competitiva em 1975. No Brasil, esta modalidade foi introduzida na década de 50, na cidade do Rio de Janeiro, pela professora Húngara IlonaPeuker. A GR passou por várias denominações diferentes até chegar a esse nome, tais como Ginástica Moderna, Ginástica Rítmica Moderna e Ginástica Rítmica Desportiva. Porém, todos tiveram um objetivo comum: caracterizar uma forma de trabalho corporal com base nos movimentos naturais que procurasse explorar a expressão da arte como também as qualidades estéticas e rítmicas da mulher praticadas a mãos livres e com aparelhos.

A G.R pode ser descrita como uma atividade física de expressão rítmica e artística baseada na inter-relação entre os elementos corporais, os elementos fundamentais dos aparelhos manuais e a música. Mas por trás desta atividade física existe um treinamento árduo de preparação física, técnica, tática, acrobática e psicológica. No entanto, muitas vezes a preparação psicológica é esquecida, dando ênfase apenas à parte motora. Desta maneira, observam-se cada vez mais ginastas sem controle das suas próprias emoções durante as competições. Portanto, para que ocorra toda esta perfeita inter-relação entre corpo-mente-aparelho-música, a ginasta deve ter um autodomínio das habilidades necessárias para atuar nas competições. (Barros; Nedialcova, 1997, p. 07).

Será que alguma treinadora já parou para pensar no que se passa na mente de sua ginasta no momento em que ela chega ao local da competição? O que será que ela pensa quando está neste local? O que será que ela está sentindo? Na verdade, muitos apreciadores da modalidade não entendem por que algumas ginastas muito boas não conseguem desempenhar o seu melhor durante a competição, no entanto, algumas ginastas que durante os treinos não têm um bom rendimento na série quando estão diante dos árbitros, da torcida, ou seja, no local da competição, se transformam em grandes atletas. É uma sensação angustiante. As técnicas não podem ajudá-las a partir do momento em que seus nomes são anunciados no sistema de som e entram na área de competição. Tudo depende simplesmente da ginasta, do seu manuseio com o aparelho, do seu corpo e do seu psicológico. Todas as horas de treinamento, os

dias sacrificados, os machucados, as desavenças, as brincadeiras; tudo isto vai ser resumido durante o curto período que a ginasta tem para se apresentar.

De acordo com Samulski (2002), pouco antes da competição, o esportista se encontra em um estado de intensa carga psíquica (estresse psíquico), denominado estado pré-competitivo. Esse estado se caracteriza, sob o ponto de vista psicológico, pela antecipação da competição e conseqüentemente da antecipação das oportunidades, riscos e conseqüências, causando temores nos processos cognitivos (preocupações), como também produzindo reações vegetativas, motoras e emocionais. Logo, um dos sentimentos mais relatados no contexto esportivo é a ansiedade.

Segundo Nunes (2004), ansiedade é um estado caracterizado pelo medo, apreensão, mal-estar, desconforto, insegurança, estranheza do ambiente ou de si mesmo e, muito frequentemente, acompanhada da sensação de que algo desagradável pode acontecer.

Em busca de alternativas para que as ginastas obtenham ótimos desempenhos, atingindo seus objetivos na competição, amenizando seus medos, ansiedades, emoções e frustrações, podemos fazer o seguinte questionamento: Qual o nível de ansiedade nas atletas da Ginástica Rítmica durante o período pré-competitivo?

2. CARACTERIZAÇÃO DA GINÁSTICA RÍTMICA

A Ginástica Rítmica apresenta dois tipos de provas – individual e conjunto. Nestas provas são utilizados 05 aparelhos (corda, arco, bola, maçãs e fita), podendo ainda os exercícios serem executados a mãos livres. Uma série de individual deve ser composta de acordo com o estilo e o temperamento da ginasta, juntamente com sua técnica corporal e técnica com os aparelhos. Sua composição deve corresponder ao tema musical escolhido. A ginasta deverá controlar o aparelho com as duas mãos de forma nítida e igual, isto é, manusear o aparelho com harmonia e destreza em proporções semelhantes, tanto com a mão direita quanto com a mão esquerda. Durante a execução da série, a ginasta deverá explorar todas as partes da área de competição utilizando a maior variedade de formas de deslocamentos possíveis.

Por sua própria natureza, uma série de conjunto é mais complexa do que uma série individual, no que se refere à composição da série. A técnica de execução para as séries, tanto individual quanto as de conjunto, é a mesma; o que diferencia são as cinco ginastas executando a série ao mesmo tempo, o que requer plena harmonia entre elas, igualdade nos movimentos exigidos pela rigidez do Código de Pontuação. Há uma obrigatoriedade de conter, em sua composição, um número mínimo de trocas de aparelhos entre as ginastas,

por meio de lançamentos. Estas trocas devem ser executadas a certa distância, podendo chegar até seis metros. O momento dos lançamentos nos conjuntos é a hora mais temida pelas ginastas, pois estas possuem grande pontuação na coreografia e a perda do aparelho é vista de forma clara pela arbitragem.

Um conjunto deve ter um trabalho de união de movimentos, encadeamentos em suas formações, entrelaçamentos de movimentos, as trocas, os elementos de dificuldades determinados pelo Código, originalidades, movimentos pré-acrobáticos (só três são permitidos, nunca no início e nem no final da série), onde todas as ginastas devem executar, ao mesmo tempo, parte interpretativa e sua dinâmica geral. (Vieira, 1982, p.93).

3. FATORES GERADORES DE ANSIEDADE NA GINÁSTICA RÍTMICA

Muitas vezes, pergunta-se o que afeta tanto as ginastas durante a competição que muitas vezes nem as reconhecem. A mão transpira mais do que de costume; comem compulsivamente ou não comem nada; choram com facilidade ou se transformam em seres insensíveis; não param de falar ou se calam, guardando as angústias para si. O que será que as modificam tanto? O local da competição; o estágio da competição (fase classificatória ou fase final); os árbitros; a execução dos elementos corporais fundamentais; os aparelhos; a torcida; a treinadora ou os próprios familiares?

No entanto, podem-se encontrar nos livros de psicologia diferentes tipos de características que existem nas pessoas. As ginastas são diferentes. Cada uma possui atitudes diferentes. Durante o treinamento, podem-se identificar as diferentes características das ginastas: as que são emocionalmente estáveis, as hiperativas e as que possuem reações lentas.

As ginastas hiperativas se motivam rapidamente, mas também se cansam rapidamente; possuem um estado emocional variável, choram com facilidade; suportam com certa dificuldade as cargas de volumes altas; reagem melhor às cargas de intensidade médias e baixas; realizam o aquecimento muito rápido. Já as ginastas de reações lentas são inseguras com a sua preparação muscular; são capazes de suportar treinamentos duradouros; necessitam de muito tempo para realizar o aquecimento. Enquanto as ginastas emocionalmente estáveis são ginastas que se autocontrolam com facilidade; têm um bom senso de humor, são alegres e de ânimo estável; são capazes de suportar grandes volumes de trabalho; podem influenciar positivamente sobre as ginastas hiperativas; sabem distribuir sua força durante o treinamento.

Durante a competição, cada ginasta se manifesta com um tipo de conduta diferente; no entanto, os comportamentos mais comuns são: ginastas com excesso

de excitação, ginastas com estado de apatia e ginastas estáveis. Entre as ginastas com excesso de excitação podemos observar um aumento do nervosismo; sudorese excessiva nas mãos; desejos de micção; certa agressividade inibida; náuseas; medo; uma grande quantidade de movimento, inquietação; evitam comunicar-se com as pessoas que estão à sua volta; cansam-se rapidamente e realizam o aquecimento necessário para a competição de forma muito rápida. Del Valle (1996).

Em se tratando das ginastas com estado de apatia, segundo Del Valle (1996), as mesmas tornam-se indiferentes em relação às situações que estão sendo-lhes oferecidas, precisam ser reanimadas constantemente e realizam o aquecimento lentamente, que muitas vezes não surte o efeito desejado. Diferentemente destas, as ginastas estáveis são emocionalmente controladas; comunicam-se com naturalidade antes, durante e depois dos treinamentos e competições; dominam o fator espaço-temporal e o aquecimento é realizado de forma eficiente.

Deste modo, cada ginasta deve ser estudada individualmente para obter mais informações sobre o fator da ansiedade nas praticantes dessa modalidade, como também orientar a treinadora para que a mesma proporcione desde o treinamento uma preparação psicológica que venha atender às mudanças comportamentais nas ginastas que poderão ocorrer no contexto pré-competitivo ou até mesmo durante a competição.

A preparação psicológica básica resolve problemas educativos e instrutivos, bem como a capacitação e atualização dos conhecimentos e competências básicas necessárias para operar nas competições”. Esta preparação envolve:

- Preparação Moral: Incumbir nas ginastas o patriotismo, o amor ao desporto, disciplina, organização, o respeito às adversárias;
- Preparação motivadora: educar a ânsia no caminhar do objetivo, o auto perfeccionismo, o desenvolver das qualidades volitivas (empenho, paciência, decisão, autodomínio, etc.);
- Desenvolver as funções e qualidades psíquicas necessárias para executar eficazmente os exercícios ginásticos, a precisão das sensações motores, visuais, auditivos entre outros; formar percepções especiais no sentido do aparelho, no sentimento da música, refinar a capacidade de autocontrole nos movimentos, na concentração, na dor, distribuindo a atenção. (Lisitskaya, 1995, p. 257).

3.1 Fatores Ambientais geradores de ansiedade na Ginástica Rítmica

3.1.1 Local da Competição

Cheio de glamour e de tecnologia, certamente estas duas palavras devem resumir o ambiente de uma competição oficial de GR (Figura 2). Pode-se observar que a tecnologia e sofisticação, mostrada na Figura 2, ainda não chegaram à cidade do Natal. No entanto, há um fator indispensável a qualquer competição – o glamour. São flores, painéis, toalhas colorindo as mesas, o brilho das roupas, a elegância dos árbitros. Mas, será que com todo este glamour, alguma ginasta consegue se sentir tão tranquila?

O ambiente da competição torna-se um local de descobertas. A curiosidade é uma das características mais expressivas nos olhares das ginastas. Observam tudo: as adversárias, as roupas, as treinadoras, os árbitros, as torcidas, o tapete. Depois que passa toda esta curiosidade inicial, chega à hora da preparação para a competição propriamente dita. As ginastas se espalham por todos os lugares. Alongam-se, arrumam os cabelos, retocam a maquiagem e vestem o uniforme para o desfile de abertura. É a partir deste momento que as ginastas se tornam o centro das atenções das torcidas, dos treinadores, dos árbitros e familiares.

3.1.2 Banca de Arbitragem

Em relação aos árbitros, podemos dizer que a banca de arbitragem da GR é tida como uma das bancas mais elegantes das modalidades esportivas. Mas nem sempre é tarefa fácil encarar todos aqueles árbitros vestidos de blazer azul marinho e camiseta branca com naturalidade. Tentar adivinhar o pensamento deles seria o desejo de cada ginasta. Apesar da evolução que o Código de Pontuação vem sofrendo para que o julgamento das séries se torne cada vez mais objetivo e direto, ainda precisa sofrer alterações e mudanças, pois o mesmo ainda é bastante subjetivo.

De acordo com o Código de Pontuação da Federação Internacional de Ginástica – FIG (1997-2000), a banca de arbitragem de GR é composta de no mínimo sete árbitros e no máximo de quatorze. E são divididos em dois grupos:

- Juízo A: Juízo de Composição
- Juízo B: Júri de Execução.

O júri de composição (A) está dividido em dois subgrupos:

- Juízo A1: Júri de Composição – Dificuldade;
- Juízo A2: Júri de Composição – Artístico.

O Júri de Composição – Dificuldade avalia o número e o nível das dificuldades, atribuindo o seu valor correspondente. As dificuldades são elementos corporais determinados pela FIG que estão inseridos no Código de

Pontuação e que sua execução é obrigatória nas séries de GR. A nota varia de 0,00 a 10,00 por adição, de acordo com as dificuldades escolhidas para compor a série da ginasta.

O Júri de Composição – Artístico, avalia o acompanhamento musical e a coreografia: escolha dos elementos do aparelho, escolha dos elementos corporais, a utilização do aparelho, a utilização do corpo, a maestria e a originalidade. Sua nota também varia entre 0,00 a 10,00 e é dividida em duas partes:

- 2,00 pontos para a música.
- 8,00 pontos para a coreografia (2,00 pontos para a coreografia de base e 4,00 pontos para CAPS's – Características Artísticas Particulares: utilização do aparelho, maestria e originalidade).

Para um exercício individual, a música tem uma duração de 1'15" a 1'30", e para um exercício de conjunto a música varia entre 2'15" a 2'30". A música pode ser interpretada por um ou vários instrumentos, também podendo ser utilizada a voz, mas a voz utilizada como um instrumento e não com palavras. É obrigatória uma harmonia muito estreita entre o caráter ginástico e o ritmo da música e do exercício e dos seus movimentos.

O Júri de Execução (B) avalia as faltas técnicas executadas pela ginasta no momento da sua apresentação. Sua nota varia entre 0,00 a 10,00 por diminuição do valor das faltas.

3.1.3 A Torcida

A torcida é um fator muito importante (Figura 4). Quando ela está a seu favor, consegue transmitir uma sensação de poder; é como se adquirisse uma força maior do que aquela que já se possui. O atleta se motiva, vibra junto com ela. Mas, quando toda esta multidão está torcendo contra? O atleta, além de vencer as barreiras da sua insegurança, tem que mostrar que está multidão não irá derrotá-lo. Ou seja, “o potencial de avaliação de uma torcida é um dos fatores mais importantes que se acredita existir como modificador do desempenho do atleta”. (Cratty, 1984, p.75). Entende que as ginastas prestarão atenção ou irão ignorar o barulho da torcida, de acordo com a sua opinião sobre a influência que ela exerce em seu desempenho.

A ginasta deve possuir autocontrole, para não se deixar influenciar pelo barulho do público, pois ela está ciente de que se desviar sua atenção para os manifestos da torcida, poderá prejudicar seu desempenho. Portanto, “a atleta nunca deixa de sofrer influência de alguma assistência. Sempre haverá algo ou alguém que interferirá ou interagindo em sua vida. Neste contexto, entram o técnico, os pais da atleta e o público que acompanha a atleta e/ou o esporte que esta atleta pratica.

Quando falamos em público, vamos defini-lo referindo-nos à torcida. E especificamente àquelas pessoas que assistem pessoalmente à atleta em atividade. Sabemos que, além destas pessoas, muitas outras estão torcendo pela atleta ou pelo esporte que esta pratica ou pelo clube que este defende; seja pelo rádio, pela televisão ou pelos jornais. E sabemos que estes são fatores que afetam diretamente a atleta. (Machado, 1997, p.74).

3.1.4 Treinadora

O técnico pode agir e ser visto diante da sociedade de várias maneiras, de acordo com a sua personalidade. O técnico ideal seria aquele indivíduo estável, sociável, criativo, inteligente, que assumiria riscos calculados, confiantes e seguro.

A compatibilidade entre as ginastas e a sua treinadora está ligada às suas necessidades, sendo complementares entre si. Isto mostra que a interação perfeita entre a treinadora e a ginasta acontece quando há uma troca entre as partes, favorecendo para que a ginasta não seja vista como um objeto a bem da conquista de um objetivo maior e a treinadora não seja vista como um indivíduo autoritário e que está sempre com a razão.

Mas também podem existir treinadoras e ginastas que tenham um nível de interação médio, onde uma preenche parcialmente as necessidades da outra. Neste caso, a ginasta tolera a treinadora e vice-versa em prol de um objetivo comum ou não, mas importante para elas, buscando manter o relacionamento pessoal com tolerância aceitável, sem atritos.

No entanto, ainda podem existir as treinadoras que não conseguem interagir com suas ginastas. A incompatibilidade na relação é originada por motivos internos e externos. Podemos ter uma ginasta que necessite de uma alta carga de autoritarismo e disciplina para poder estar bem e crescendo progressivamente na modalidade. E não consegue sucesso, pois se relaciona com uma treinadora flexível e democrática, que não exige tanto quanto ela necessita para apresentar seu resultado. Ou ainda, uma ginasta que necessita constantemente de afeto e tem uma treinadora que não demonstra preocupação com esta situação.

As interações entre técnicos e atletas vão depender principalmente das necessidades e personalidade dos envolvidos; isto pode influenciar a performance do atleta, tanto negativa como positivamente, quando não existir correspondência com as necessidades requeridas ou sobrem estímulos inadequados (Laffranchi, 2001, p. 103).

3.1.5 Os Familiares

A interação dos pais com o filho, em um grupo social, se inicia desde os primeiros anos da infância, fazendo com que o comportamento, o pensamento e o sentimento sejam observados quando a criança começa a interagir com o ambiente, fato esse que ocorre mesmo antes da criança começar a falar.

O tipo de educação que cada pai confere a seu filho acaba interferindo e se correlacionando com a personalidade da criança, sendo que alguns pais são autoritários, outros liberais e assim por diante. A ordem de nascimento dos filhos também deve ser levada em consideração: normalmente, os pais esperam que o primeiro filho tenda a ser o mais responsável, enquanto o mais novo acaba tendo uma educação mais relaxada. Essa relação da maneira de educar interfere no comportamento infantil (Laffranchi, 2001, p. 127).

Muitas ginastas se sentem incomodadas com a presença dos pais nos locais das competições. Isto pode ocorrer devido a um mau relacionamento entre eles dentro de casa. Alguma imagem que os pais tenham vindo a passar durante a infância do filho que tenha lhe causado algum trauma, e com isto ele venha a ter algum receio de se expor diante dos pais. O contrário também pode ocorrer. Algumas ginastas se sentem bem com a presença dos pais, podendo até mesmo melhorar sua performance em quadra para mostrar a todos aquilo que ela pode conseguir executar. Portanto, o relacionamento que a ginasta tem e teve com os pais, o modo como ela foi criada, as lembranças, os acontecimentos, os fatos que marcaram sua vida, tudo isto pode influenciar a ginasta no seu modo de agir.

Esta interferência terá uma conotação que irá de positiva a negativa, dependendo da forma como vier a ser trabalhada no decorrer das fases preparatórias que acontecerão do aprendizado à competição. A presença dos pais nos treinos, nos jogos ou em qualquer outro lugar vai despertar alguma reação no atleta, seja ela de contentamento ou não, de aprovação ou não. Apenas não vai passar despercebida ou sem exercer influência, para que intensifique a atenção, de forma a facilitar e encaminhar estas influências para um rendimento beirando o máximo (Laffranchi, 2001, p. 87).

4. A GINÁSTICA RÍTMICA COMO CONTEÚDO DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

Para o Coletivo de Autores (1992, p. 77), pode-se entender a ginástica como uma forma particular de exercitação onde, com ou sem uso de aparelhos, abre-se a possibilidade de atividades que provocam valiosas experiências corporais, enriquecedoras da cultura corporal das crianças, em particular, e do homem, em geral.

É salutar destacar que atualmente ainda encontramos resistência à prática da ginástica nas aulas de Educação Física. A maioria dos professores,

principalmente do sexo masculino, reluta em participar quando são solicitados de práticas de atividades que estimulam o ritmo, qualidade inerente ao ser humano, tais como: rodas cantadas, atividades que exploram o andar e o correr com sons corporais, danças folclóricas, como afirma Gaio (2007). Podemos ainda enfatizar que também apresentam dificuldades básicas de manifestações corporais como saltitar, girar, pular corda, manusear aparelhos “aparentemente” femininos como o bambolê (arco). Esquecem que um dia foram crianças também.

Por serem atividades que traduzem significados de ações historicamente desenvolvidas e culturalmente elaboradas, devem estar presentes em todos os ciclos em níveis crescentes de complexidade, determina o Coletivo de Autores (1992), constituindo ainda como fundamentos da ginástica: saltar, equilibrar, rolar/girar, trepar e balançar/embalar.

Assim, a presença da ginástica no programa se faz legítima na medida em que permite ao aluno a interpretação subjetiva das atividades ginásticas, através de um espaço amplo de liberdade para vivenciar as próprias ações corporais. No sentido da compreensão das relações sociais, a ginástica promove a prática das ações em grupo, onde, nas exercitações como “balançar juntos” ou “saltar com os companheiros”, concretiza-se a “co-educação”, entendida como forma particular de elaborar/praticar formas de ação comuns para os dois sexos, criando espaço aberto à colaboração entre eles para a crítica ao “sexismo” socialmente imposto. (Coletivo de Autores, 1992, p. 77-78).

Para Egerland (2004), a ginástica desenvolve a criança dentro dos fundamentos básicos que são essenciais ao aprendizado de outros esportes e atividades, como flexibilidade, equilíbrio, força, agilidade, lateralidade, noções de espaço, enquanto campo de conhecimento específico da Educação Física Escolar. Escolhemos então a GR a ser desenvolvida neste relato, pois também constitui uma possibilidade por ser uma das expressões desse campo.

E mesmo com toda riqueza que a GR proporciona enquanto uma das possibilidades de trabalho na Educação Física Escolar, encontramos poucos trabalhos relacionados a este tema, a maioria das publicações encontradas são sempre voltadas para o treinamento desportivo.

Não pretendemos negar o lado competitivo da GR, mas queremos enfatizar que também pode ser trabalhada nas aulas de Educação Física, possibilitando a aprendizagem de movimentos básicos, específicos da GR, objetivando melhor aprimoramento na formação integral da criança, especialmente no que se refere ao acervo motor, assim mostrando as diferenças como desporto competitivo e como aula de educação física.

Porpino (2003) exemplifica, de maneira simples e direta, várias possibilidades de utilização do aparelho corda. Este aparelho é utilizado nas aulas

de GR, nas brincadeiras infantis e até mesmo em outras modalidades esportivas, tendo diversas possibilidades de manejo e de objetivos a serem alcançados.

Um simples ato de pular corda, por exemplo, pode assumir sentidos diversos conforme o contexto em que é realizado. Pode representar um movimento rudimentar quando manuseado por uma criança que brinca, um movimento que se presta à melhoria da capacidade cardiovascular, quando utilizado por um jovem numa academia de ginástica, ou um movimento de grande complexidade quando nas mãos de uma ginasta de nível mundial. Inserido em um contexto de jogo, de ginástica ou de esporte, um único ato de pular corda pode representar saberes diversos. (Porpino, 2003, p. 53)

Em virtude de todo referencial teórico supracitado e como professora da modalidade de Ginástica Rítmica, resolvi realizar o meu trabalho de estudo na área, pois acredito que se utilizar um pouco do meu conhecimento e experiência sobre a GR e direcionar nas aulas de educação física, posso proporcionar aos alunos uma aula muito rica no que se diz respeito à aprendizagem motora através da manipulação de objetos, na coordenação motora geral, no ritmo, entre outros supracitados. O arco foi o material escolhido, pois tem fácil acessibilidade (feito de material alternativo - conduíte 20mm) e por também já fazer parte do universo infantil.

O arco surgiu com a Escola Medau, por volta dos anos 30, mas teve que passar quase outros trinta anos para que a FIG incluísse este aparelho no seu programa oficial do Campeonato do Mundo de Copenhague em 1967. (Mendizábal; Mendizábal, 1985, p.17).

O arco é um aparelho muito importante para o desenvolvimento da capacidade de coordenação e adaptação, mas sobretudo para a percepção espacial, devido às suas dimensões e pela grande variedade de seus deslocamentos no espaço. (Figura 12). Esse foi o aparelho escolhido dentre todos os outros para a realização do presente estudo, pois, somado aos benefícios supracitados, ele possui a fácil acessibilidade, fator determinante para a sua escolha e ainda se destaca por ser um objeto presente no universo infantil. O seu diâmetro deve estar entre os 80 e 90 cm, tendo um peso mínimo de 300gr, para o material oficial.

Seus movimentos básicos se classificam em seis grupos totalmente distintos entre si:

- Balanceios, circunvoluções e movimentos em forma de oito;
- Rolamentos ao redor da mão ou de outra parte do corpo.
- Rotações ao redor de um eixo do arco;
- Inversões;
- Lançamentos;
- Passagens através e por cima do arco.

5. CONCLUSÕES

Tendo em vista que o tema ansiedade pré-competitiva é de suma importância para o esporte competitivo, pode-se sugerir que trabalhos sejam realizados com outros grupos esportivos, comparando-se resultados de diferentes esportes. Além disso, torna-se importante estabelecer a relação de outras variáveis psicológicas com a ansiedade competitiva, exemplo: motivação, agressividade, autoestima, competitividade, entre outras.

Estes estudos com certeza trarão maiores esclarecimentos tanto para a população de maneira geral como também para os treinadores, fazendo com que estes formulem e desenvolvam modelos de treinamento específicos na busca de otimizar suas atletas, contribuindo para um melhor entendimento dos fatores psicológicos que interferem no esporte e no desempenho das atletas, seja em um treino ou no decorrer de uma competição.

REFERÊNCIAS

- BARROS, Daisy; NEDIALCOVA, Giurga. **Ginástica Rítmica Desportiva** - curso de treinamento técnico pedagógico em nível de competição internacional. Rio de Janeiro, 1997.
- CAVALCANTI, Loreta Melo Bezerra. **Beleza e poder na Ginástica Rítmica: reflexões para a educação física**. 2008. 134 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2008.
- COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia de ensino de educação física**. São Paulo: Cortez, 1992.
- CRATTY, Bryant J. **Psicologia no Esporte**. Rio de Janeiro: Prentice – Hall do Brasil, 1984.
- DEL VALLE, Aurora Fernandes. **Gimnasia Rítmica Deportiva – aspectos y evolución**. Madri: LibreríasDeportivas Esteban Sanz S.L., 1996.
- EGERLAND, E. M. **Ginástica Rítmica: uma proposta escolar**. Blumenau: Odorizzi, 2004.
- FEDERAÇÃO INTERNACIONAL DE GINÁSTICA (FIG). **Código de Pontuação: Ginástica Rítmica Desportiva**. 1997-2000 _____. Código de pontuação: Ginástica Rítmica Desportiva. 2001 – 2004.
- GAIO, R. **Ginástica Rítmica popular: uma proposta educacional**. Jundiaí: Fontoura: 2007.
- LAFFRANCHI, Bárbara. **Treinamento Desportivo Aplicado à Ginástica Rítmica Desportiva**. Londrina: UNOPAR, 2001.
- LISITSKAYA, Tatiana. **Gimnasia Rítmica**. Barcelona: Paidotribo, 1995.

- LLOBET, Anna Canalda. **Gimnasia Rítmica Deportiva** – Teoría y Práctica. Barcelona: Paidotribo, 1998.
- OLIVEIRA, G. M.; PORPINO, K. de O. Ginástica Rítmica e Educação Física Escolar: Perspectivas Críticas em Discussão. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 13, n. 2, 2010.
- MACHADO, Afonso Antônio. **Psicologia do Esporte** – Temas Emergentes I. São Paulo: Ápice, 1997.
- MENDIZÁBAL, Susana; MENDIZÁBAL, Isabel. **Iniciación a la Gimnasia Rítmica** – manos libres, cuerda e pelota. Madrid: Gymnos, 1985.
- NUNES, Vânia. **O que é a ansiedade?** 2004. [OnLine] Disponível em www.psicoinfo.com.br/ans.shtml. Acesso em 25/08/2007.
- OLIVEIRA, S.M.S.S. **Um estudo exploratório para uma escala de ansiedade escolar**. Dissertação de Mestrado Universidade de São Francisco, São Paulo: Itatiba, 2001.
- SAMULSKI, Dietmar Martin. **Psicologia do Esporte**. Barueri –São Paulo: Manole, 2002.
- VIEIRA, Ester de Azevedo. **Ginástica Rítmica Desportiva**. São Paulo: IBRASA, 1982.

A UTILIZAÇÃO DO BRINQUEDO COMO INSTRUMENTO DE ADAPTAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA INTERVENÇÃO SOCIOESCOLAR

Edislainy Assis dos Santos¹

Ana Eloisa Pinheiro Torquato de Mesquita²

Cymere Maria Costa do Nascimento³

Nailly de Brito Saldanha Carvalho⁴

Roberto Bezerra Júnior⁵

1. INTRODUÇÃO

O presente estudo monográfico de intervenção socioescolar. A infância é uma fase marcada pela descoberta e pelo aprendizado, onde o ato de brincar se torna uma das principais formas de interação com o mundo. Brincar não é apenas uma atividade lúdica, mas uma necessidade vital para o desenvolvimento das crianças. Na educação infantil, os brinquedos desempenham um papel crucial, funcionando como ferramentas de adaptação que facilitam o processo de aprendizagem e socialização. Neste contexto, é fundamental entender como o brincar e o uso do brinquedo contribuir para a formação integral da criança, ajudando-a a se adaptar ao ambiente escolar e a desenvolver habilidades essenciais para a vida.

- 1 Graduada em Pedagogia. Especialista em: Libras, saúde, educação especial e inclusiva, Aperfeiçoamento em ambientes virtuais na educação (EAD) e Educação especial e AEE. Mestranda em Ciências da Educação. Professora da Educação Especial e Professora da Educação Infantil. E-mail: edislainyemily@gmail.com.
- 2 Graduação em Enfermagem e Obstetrícia pela UFRN. Mestranda em Ciências da Educação pela ESL. Enfermeira assistencial no Hospital Universitário Onofre Lopes. E-mail: anaeloisat@yahoo.com.br.
- 3 Graduada em Letras. Especialista em Alfabetização e linguagens E-mail: cymeresozinha@hotmail.com.
- 4 Bacharel em Direito e em Administração. Licenciada em Pedagogia. Especialista em: Direito do Trabalho e Direito Processual do Trabalho – ANATRA, Psicopedagogia – UNP, Gestão e Marketing do Turismo - UNB e em Especialização em Tecnologias da Educação - PUC. Advogada e Professora. E-mail: naillysaldanha.adv@gmail.com.
- 5 Licenciado em Pedagogia. Especialista em Gestão em Orientação e Supervisão escolar, EaD e Novas Tecnologias, Neuropsicopedagogia Institucional e Educação Especial na Perspectiva da Inclusão. Professor Supervisor de Estágio e Coordenador Geral de Ensino. E-mail:educadorneuro@gmail.com.

O ambiente educativo deve ser estruturado de modo a proporcionar experiências ricas e variadas, onde os brinquedos ocupam um espaço central. Eles devem ser escolhidos com critério, considerando as diferentes faixas etárias e as necessidades de cada criança. Através do brincar, as crianças expressam emoções, exploram suas capacidades, interagem com outras crianças e com adultos, e se familiarizam com novos conceitos e realidades. Esse processo lúdico é vital para que elas se sintam seguras e confortáveis em um novo espaço, facilitando a adaptação a rotinas e regras que caracterizam a vida escolar.

Segundo Davini; Freire (1999, p.45):

A intensidade com que cada um vai experimentar, ou a forma como vai atravessar esse período, vai depender dos aspectos particulares de cada personalidade participante do processo e, também, da dinâmica familiar. Um fato a ser admitido é que essa separação é algo inevitável na vida de cada um de nós e, ainda que seja um processo doloroso, costuma trazer crescimento para todos os envolvidos.

O brinquedo oferece oportunidades de aprendizado que vão além da sala de aula tradicional. Por meio de atividades lúdicas, as crianças desenvolvem habilidades motoras, cognitivas e socioemocionais. Brincadeiras que envolvem movimentos, criatividade e interação social ajudam a consolidar aprendizagens, uma vez que a criança retém melhor informações quando estas estão associadas a experiências significativas. Dessa forma, o brincar se torna um caminho para a construção do conhecimento, favorecendo não apenas a adaptação ao ambiente escolar, mas também o desenvolvimento de um senso de identidade e pertencimento.

Neste texto, serão abordados diversos aspectos relacionados à importância do brinquedo como instrumento de adaptação na educação infantil. Primeiramente, serão discutidos os benefícios do brincar para o desenvolvimento integral da criança, incluindo aspectos emocionais, sociais e cognitivos. Em seguida, será analisada a relação entre brinquedos e a promoção da socialização, bem como a influência do ambiente lúdico na construção da autonomia. Por fim, serão apresentadas considerações sobre a importância de educadores e instituições de ensino em reconhecerem e valorizarem o brincar como uma estratégia pedagógica indispensável.

2. A IMPORTÂNCIA DO BRINQUEDO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Os brinquedos, quando utilizados de maneira consciente e planejada, podem se tornar poderosos aliados na prática pedagógica. Eles incentivam a criatividade e a imaginação, permitindo que as crianças explorem diferentes narrativas e cenários, desenvolvendo assim habilidades cognitivas e emocionais.

Brincar é um ato que envolve exploração, experimentação e descoberta, fatores essenciais para a formação de uma identidade autônoma e confiante.

Além disso, os brinquedos promovem a socialização, um aspecto crucial na adaptação das crianças ao ambiente escolar. Por meio do jogo coletivo, as crianças aprendem a compartilhar, cooperar e resolver conflitos, desenvolvendo competências sociais que serão fundamentais ao longo de suas vidas. A interação com os colegas, mediada pelo brincar, é um convite à construção de laços afetivos e à compreensão das diferenças.

Os ambientes de aprendizagem que incorporam brinquedos variados e acessíveis favorecem a autonomia das crianças. Elas podem escolher como e com o que brincar, experimentando diferentes possibilidades que refletem seus interesses e curiosidades. Essa liberdade de escolha é vital para o desenvolvimento do pensamento crítico e da capacidade de tomar decisões.

2.1 Intervenção socioescolar

O trabalho foi realizado para mostrar que, um projeto de intervenção nessa fase de adaptação infantil é muito importante, e que levanta vários pontos positivos para a jornada de trabalho de todo o ano letivo.

Como pequenas atitudes de afeto e atenção podem mudar toda a história de frequentes choros entre as crianças. E novas brincadeiras que estimulem a sua imaginação e interação com os outros é fundamental para uma boa adaptação no novo ambiente escolar.

Abrindo assim um bom vínculo para o ensino-aprendizagem dessas crianças que farão parte da sociedade em que vivemos.

3. OBJETIVOS

3.1 Objetivo Geral

Demonstrar que a fase de adaptação é muito importante e delicada para as crianças, pais e professores.

3.2 Objetivos Específicos

- Estabelecer um vínculo afetivo entre a professora e a turma.
- Mostrar várias formas de adaptar as crianças.
- Favorecer a interação entre os materiais e as crianças.

4. DIAGNÓSTICO DA ESCOLA

Identificação da Instituição

O Centro Infantil Jacy Ferreira de Castro, fica localizado na Avenida Bela Parnamirim S/N, no bairro de Moita Verde na cidade de Parnamirim - Rio Grande do Norte.

Caracterização Institucional

O centro infantil campo da intervenção socioescolar foi instituída no ano de 2008, e começou as atividades no ano de 2010 e funciona de acordo com a educação infantil em tempo integral das 07:00 às 17:00 horas. Por isso o centro infantil tem suas especificidades.

Instalações

A escola possui seis salas de aula. Há uma sala para a coordenação e para professores. Possui também uma sala para a direção e secretaria, uma sala de vídeo e leitura.

Apresenta também um refeitório, uma cozinha (com dois freezers, duas geladeiras, um fogão) e uma dispensa. Disponibiliza ainda de um bebedouro, um pátio, uma sala de brinquedoteca, dois banheiros destinados aos alunos (com dois chuveiros e três sanitários), dois banheiros para funcionários e um para deficientes. Possui também um parque.

Nos dias da observação foi constatado que o parque estava em péssimo estado. O centro infantil é considerado de porte médio e é bem arejado.

Recursos Humanos

A equipe gestora é formada por uma diretora, uma coordenadora administrativa e uma pedagógica no horário vespertino.

A diretora é formada em Pedagogia e tem experiência em gestão a dezoito anos.

A coordenadora administrativa é formada em Pedagogia.

A coordenadora pedagógica é formada em pedagogia pela UFRN e especialização em Educação Infantil também pela UFRN.

A escola em pesquisa visitada possui no ano atual 188 alunos, 18 professores, 11 auxiliares de sala de aula, 10 funcionários na equipe de apoio, e 5 na parte administrativa.

Características da turma

A turma é composta por 14 meninas e 6 meninos com dois anos de idade. É uma turma calma, porém tem seus momentos de agitação o que é normal em uma sala de aula. As crianças interagem bem com as atividades promovidas pela professora.

A maioria dos alunos reside próximo da escola, são crianças de classe média e todos estão no ambiente escolar pela primeira vez.

Características da Professora

Durante a semana a turma é acompanhada por 2 professoras, em 4 dias da semana com a professora titular e 1 dia com a professora de artes e movimento, e uma auxiliar.

Elas mostraram ter bastante afeto para com as crianças, e muita atenção. A professora e a auxiliar demonstram ter bastante companheirismo e trabalho em equipe.

As atividades foram previamente planejadas para a semana de adaptação, com o objetivo de integrar a turma e familiarizar as crianças ao contexto educacional.

5. PRÁTICAS DA INTERVENÇÃO

A intervenção foi realizada com a turma do nível III “B”, que está em fase de adaptação. A turma tem vinte alunos matriculados, duas professoras e duas auxiliares. A intervenção foi realizada no turno vespertino.

A adaptação está sendo realizada neste período porque a escola estava passando por um problema administrativo, e faltou auxiliar para começar as aulas no início do ano, por isso o ano letivo iniciou-se agora.

No primeiro dia de aula com a professora, os alunos estavam bem agitados e tinha alguns que choravam. A professora demonstrou ter muito afeto para com eles, assim as crianças foram se acalmando ao longo da tarde

A professora fez a roda de conversa com a turma, com muita música e brincadeira, conseguindo assim a atenção de todos. Nesse momento ela propôs aos alunos uma aula com vídeo, com o objetivo de acalmá-los. E o resultado foi atingido porque toda a atenção ficou voltada para o vídeo que estava sendo produzido na TV.

A atividade que foi desenvolvida com as crianças foi a confecção da massinha de modelar, com o objetivo de favorecer a interação com o material e com os colegas.

O material utilizado foi, 1 xícara de farinha de trigo, ½ xícara de sal, 1 colher(sobremesa) de óleo, 1 colher(sobremesa) de anilina de bolo ou tinta guache e ½ xícara de água. Preparação: misture todos os ingredientes em uma tigela. Amasse bem até que fique boa para modelar. Pode ser conservada em um saco plástico para ser utilizado outras vezes.

As crianças foram levadas ao pátio da escola, chegando fizemos a rodinha de conversa para explicar o que iria acontecer naquele momento.

Na roda foi trabalhada a cor vermelha que seria utilizada na massinha, em seguida começamos a preparar a massinha, mostrando para os alunos todos os ingredientes que seriam utilizados.

Foram feitas várias perguntas para a turma em relação ao material, se eles conheciam os ingredientes favorecendo assim a interação deles.

Começamos a estimular as crianças a fazer desenhos com a massinha e a conversar com os outros colegas. O manuseio da massinha foi bastante interessante, pois a maioria das crianças presente nunca tinha brincado e para eles era uma novidade que foi aceita por todos.

Teve duração de mais ou menos 40 minutos entre o preparo e as brincadeiras no pátio. Mostrei também para eles que a massinha pode ser utilizada em varias situações. Como por exemplo, brincar de amarelinha, foi uma experiência muito boa, pois todos esperavam ansiosos por sua vez de pular amarelinha e jogar a massinha.

5.1 Avaliação

Foi muito importante a intervenção, pois nessa fase de adaptação tudo é novo para as crianças, observamos que mesmo sendo a primeira vez que eles estavam em um ambiente novo, com pessoas que não são do seu convívio familiar, eles interagiram e participaram de todas as atividades propostas.

O que mais nos chamou a atenção foi à atenção e o carinho que a professora tinha com eles, o que foi fundamental para adaptá-los.

Segundo Paula Amaral (04/02/2012).

O olhar mais atento à criança, propiciando um espaço para o protesto através do choro, ao mesmo tempo, propondo situações para que se acalme, é uma forma de articular segurança para os próximos dias que virão. Há também os que não choram nos primeiros dias, mas, ao dar-se conta de que ficará o dia todo na escola, então passam a protestar através do choro.

As metas foram alcançadas com sucesso, pois em conversa com a professora da turma ela relatou que o trabalho de intervenção fez com que os alunos se adaptassem de forma rápida e prazerosa.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A importância do brinquedo como instrumento de adaptação na educação infantil não pode ser subestimada. Os brinquedos, além de serem fontes de diversão, são ferramentas pedagógicas que promovem o desenvolvimento integral das crianças, facilitando seu aprendizado e socialização. Ao brincar, as crianças não apenas desenvolvem habilidades motoras e cognitivas, mas também

expressam e regulam suas emoções, aprendendo a interagir de forma saudável com seus pares.

É fundamental que educadores e instituições de ensino reconheçam o valor do brincar na prática educativa. Ao proporcionar ambientes lúdicos e ricos em estímulos, os educadores permitem que as crianças se sintam seguras e confiantes em sua jornada de aprendizagem. A integração do brincar na rotina escolar deve ser vista como uma estratégia indispensável, que não apenas enriquece a experiência educativa, mas também prepara as crianças para a vida em sociedade.

Através do brinquedo, as crianças aprendem a se adaptar ao ambiente escolar, desenvolvendo competências essenciais para a vida. Portanto, ao valorizar o brincar como um elemento central na educação infantil, estamos investindo no futuro das crianças, garantindo que elas se tornem indivíduos criativos, autônomos e socialmente responsáveis. O brincar é, sem dúvida, um dos melhores caminhos para o aprendizado e a adaptação, e deve ser sempre celebrado e incentivado na educação infantil.

Em suma, o brinquedo desempenha um papel essencial na adaptação das crianças à educação infantil, funcionando como um mediador de aprendizagens significativas. Ao oferecer um ambiente lúdico e organizado, os educadores possibilitam que as crianças expressem suas emoções, desenvolvam suas habilidades sociais e construam conhecimento de maneira natural e prazerosa. Portanto, é fundamental que as práticas educativas reconheçam o brincar como uma estratégia pedagógica indispensável, que não apenas enriquece a experiência escolar, mas também prepara as crianças para a vida em sociedade. O brinquedo, assim, se revela não apenas um instrumento de diversão, mas um verdadeiro portal para o aprendizado e a adaptação na educação infantil.

Observamos que, mesmo sendo a primeira vez que as crianças em um ambiente novo, com pessoas que não são do seu convívio familiar, eles interagem e participam de todas as atividades propostas, assim sendo a atenção e o carinho que os professores tem com eles é fundamental para adaptá-los.

O olhar mais atento à criança propicia um espaço para o protesto. através do choro, ao mesmo tempo, propondo situações para que se acalme, é uma forma de articular segurança para os próximos dias que virão. Há também os que não choram nos primeiros dias, mas, ao dar-se conta de que ficarão o dia todo na escola, então passam a protestar através do choro, assim o trabalho de intervenção faz com que os alunos se adaptem de forma rápida e prazerosa.

A adaptação da criança à educação infantil é um processo multifacetado que exige a colaboração de todos os envolvidos: crianças, pais, professores e a comunidade escolar. Este momento, que marca a transição do lar para o ambiente escolar, é crucial para o desenvolvimento emocional e social da criança. A figura do pedagogo se destaca como um mediador essencial, responsável por criar um

espaço seguro e acolhedor, onde as crianças possam explorar, ap observamos que, mesmo sendo a primeira vez que as crianças em um ambiente novo, com pessoas que não são do seu convívio familiar, eles interagem e participam de todas as atividades propostas, assim sendo a atenção e o carinho que os professores tem com eles é fundamental para adaptá-los.

É fundamental que os pais compreendam esse processo como uma oportunidade de crescimento e aprendizado, não apenas para seus filhos, mas também para eles próprios. A construção de um vínculo de confiança entre a família e a escola é vital para que as crianças se sintam confortáveis e motivadas a enfrentar as mudanças que a escola proporciona.

A abordagem lúdica e atrativa, que respeita o ritmo e as necessidades de cada criança, deve ser o foco das práticas pedagógicas nesse período. A capacidade do pedagogo de observar e intervir de maneira sensível pode fazer toda a diferença, minimizando ansiedades e promovendo um ambiente onde a curiosidade e a vontade de aprender sejam cultivadas.

Concluimos que o papel do pedagogo na adaptação da criança à escola é, portanto, imprescindível. Sua atuação não apenas facilita a transição, mas também contribui significativamente para a formação de indivíduos seguros, criativos e socialmente integrados. Investir na qualidade do acolhimento e na relação entre escola e família é garantir um futuro promissor para nossas crianças, preparando-as para os desafios do aprendizado e da convivência em sociedade.

REFERÊNCIAS

BRASIL, MEC – SEF - **Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1988. Volume 1.

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil**. Brasília: MEC / SEF, 1998.

BALABAN, Nancy. **O início da vida escola: da separação a independência**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1988.

BARRETO, A.M.R.F. **Educação infantil no Brasil: desafios colocados**. Caderno CEDES: Grandes políticas para os pequenos: educação infantil, n.37, p.7-21, 1995.

COHLER, B. J., & GEYER, S. **Psychological autonomy and interdependence within the family** In F. Walsh (Ed.), *Normal family processes*.1982.

DAVINI, Juliana e FREIRE, Madalena (org.). **Adaptação pais, educadores e crianças enfrentando mudanças**. São Paulo: Espaço Pedagógico, 1999.

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

FAMÍLIA E ESCOLA: A PARTICIPAÇÃO DA FAMÍLIA NO ÂMBITO ESCOLAR

Albaniza Maria de Lima ¹

1. INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem como tema “família e escola” e objetiva trazer uma discussão sobre a importância da relação família e escola na aprendizagem dos alunos da turma multiseriada (1º ao 4º ano) do ensino fundamental I. Diversos estudos confirmam que os alunos que são acompanhados pelas famílias apresentam maior desenvolvimento da aprendizagem e atualmente a discussão a respeito da influência que a família tem sobre a educação dos filhos tem aumentado de maneira significativa.

O estudo se justifica devido o interesse em demonstrar a importância da parceria entre família e escola. Tal interesse surgiu a partir de observações em sala de aula, resultado da atuação como auxiliar de professora há aproximadamente um ano na Escola Municipal Elói Ribeiro de Andrade - EMERA, zona rural do município de São Tomé/RN. Foi percebida a falta apoio, envolvimento e participação das famílias nas atividades escolares, além da falta motivação por parte da escola para buscar a participação dos pais.

As razões para a existência deste trabalho estão centradas em todas as transformações ocorridas na família ao longo dos anos, ocasionados por diversos fatores, onde a função da escola foi ampliada para dar conta das novas demandas da família e da sociedade. Não se pode negar que essas alterações além de afetar a sociedade como um todo, afeta também a educação dos filhos e reflete, sem dúvidas, nas atividades que a escola desenvolve. Vendo essa necessidade e importância na aprendizagem do aluno é que temos que promover o estímulo e uma parceria entre a escola e a família, pensando como essa aproximação será favorável aos educandos.

Considerando estes apontamentos, o tema central da análise se compõe nos seguintes questionamentos: os pais participam das reuniões e eventos realizados na escola? Os pais auxiliam as crianças nas tarefas de casa? A escola promove momentos específicos com a família?

¹ Graduada em Pedagogia e Licenciatura plena, pós Graduada em Educação Infantil e Ensino Fundamental. Professora da Educação Infantil. E-mail: mariaalbanizia2808@gmail.com.

Desenvolver um trabalho coletivo no ambiente escolar incluindo a família no processo ensino-aprendizagem como parceiros e colaboradores foi o objetivo geral da pesquisa. Enquanto os objetivos específicos giram em torno de, entre outras coisas, promover a integração entre família e escola, estimular o comportamento escolar dos alunos, desenvolver atividades que trabalhem os valores familiares que passam dentro do ambiente escolar e familiar e ressaltar a importância da afetividade e os limites na escola e na família como fator primordial para o bom desenvolvimento dos alunos. Este trabalho de pesquisa se fundamenta nas teorias desenvolvidas por Maldonado (2002), Osório (1996), Anastasiou e Alves (2003) entre outros.

2. IMPORTÂNCIA DA PARCERIA ENTRE A FAMÍLIA E A ESCOLA

É importante que, onde seus papéis fiquem bem delimitados quanto à educação da criança. Partindo dessa ideia, o presente estudo tem por intuito uma discussão em torno da importância da relação família-escola na aprendizagem dos alunos.

É na Escola que se constrói parte da identidade de ser e pertencer ao mundo; nela adquirem-se os modelos de aprendizagem, a aquisição de princípios éticos e morais que permeiam a sociedade; na Escola depositam-se expectativas, bem como as dúvidas, inseguranças e perspectivas em relação ao futuro e às suas próprias potencialidades. (Borsa, 2007, p. 02).

Conforme aponta Borsa (2007), a escola além de proporcionar a aquisição do conhecimento, deve educar para a boa convivência com outras pessoas, porém, não basta colocar as crianças na escola, é preciso acompanhá-las frequentemente e ajudá-las. É claro que a escola também é lugar de se aprender valores, como a solidariedade, o respeito às diferenças entre outros, no entanto, não tem a mesma força que a família possui com relação à formação pessoal desses valores, pois, o exemplo e a orientação familiar terão mais importância no desenvolvimento da criança. É possível dizer que é de grande relevância que a família e a escola estejam sempre unidas, sejam parceiras na educação do educando. Osório (1996) define família como:

- A família é uma instituição cujas origens remontam aos ancestrais da espécie humana e confundem-se com a própria trajetória da evolução.

A organização familiar não é exclusiva do homem, vamos encontrá-las em outras espécies animais quer entre os vertebrados, como também, entre os invertebrados.

- Assim como na espécie humana, também entre os animais se encontram distintas formas de organização familiar. Há famílias nas quais após o acasalamento a prole fica aos cuidados de um só dos genitores, geralmente a fêmea; mas também poderá ser o macho quem se encarrega dos cuidados com os descendentes, como em certas espécies de peixe. (Osório, 1996, p. 24)

A família deve estar constantemente presente para um melhor desenvolvimento da criança. Fernandez (2001, p.42) afirma que “a importância da família, que por sua vez, também é responsável pela aprendizagem da criança, já que os pais são os primeiros educadores e os mesmos determinam algumas modalidades de aprendizagem dos filhos”.

Segundo o pensamento de Prado (1981), no que se refere à educação do indivíduo, a família desempenha um papel importante, pois é por meio dela que o aluno recebe motivação e é o seu primeiro grupo de influência social e cultural, na qual recebe valores éticos e humanitários. “[...] a família também é responsável pela aprendizagem da criança, já que os pais são os primeiros ensinantes e as atitudes destes frente às emergências de autoria, se repetidas constantemente, irão determinar a modalidade de aprendizagem dos filhos”. (Fernandes, 2001, p.42).

Dessa maneira, acredita-se que seja dever da família criar um elo com a escola para que possa estar mais presente na vida de seu filho, garantindo, portanto, envolvimento e comprometimento. São muitos os problemas constatados diariamente em salas de aula (desinteresse, falta de concentração, dificuldades de aprendizagem, desestímulo) e cada vez mais as famílias vêm se degradando e repassando o papel da educação dos filhos para a escola. Segundo Silva (2003), é possível perceber em qualquer conversa informal com os professores que a família geralmente é citada como vilã pelas mazelas vividas no cotidiano escolar. Isso acontece devido à família ser responsável pelo desenvolvimento do filho desde o seu nascimento até a fase adulta, isto quer dizer, cuidar, dar amor, zelar, se preocupar. No entanto, estão invertendo os papéis e jogando toda a responsabilidade nas escolas, “fugindo” das responsabilidades que lhes cabem.

Família e escola estão passando por muitas transformações, como, por exemplo, as mães que necessitam trabalhar fora e chegam em casa somente à noite, enquanto os filhos ficam sob a responsabilidade de outras pessoas. E estas refletem tanto na estrutura da própria família quanto na dinâmica da escola. Sendo assim, nota-se que, devido a todas as transformações ocorridas na família ao longo dos anos ocasionados por diversos fatores, que a função da escola foi ampliada para dar conta das novas demandas da família e da sociedade. Não se pode negar que essas alterações, além de afetar a sociedade como um todo, afeta também a educação dos filhos e reflete sem dúvidas nas atividades que a escola desenvolve. Vendo essa necessidade e importância na aprendizagem do aluno é que temos que promover o estímulo e uma parceria entre a escola e a família, pensando em como que essa aproximação será favorável aos educandos, para que dessa forma não violem o primeiro direito adquirido por Lei a todas as crianças de acordo com o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) que diz no artigo 4º:

É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária. (Brasil, 1990)

Marches & Gil (2004) afirmam que a educação não é uma tarefa que a escola pode realizar sozinha sem a cooperação de outras instituições e, como a família é uma das instituições que está mais próxima da escola, é de suma importância que a família esteja engajada no processo ensino-aprendizagem.

O presente estudo se caracteriza pela pesquisa qualitativa baseada em estudos bibliográficos, observações através da regência em sala de aula na unidade de ensino pesquisada, de acordo com Gil (2008), pois esse tipo de abordagem propicia uma maior inserção na interpretação do tema. Neste tipo de investigação o pesquisador entra no contexto dos sujeitos conhecendo-os e compreendendo-os de modo a tornar a pesquisa mais sólida. O contexto empírico, no caso específico deste trabalho, foi a Escola Municipal Elói Ribeiro de Andrade e os sujeitos da pesquisa foram os pais e a professora dos alunos da turma multiseriada.

A pesquisa realizada acerca da relação família e escola na Escola Municipal Elói Ribeiro de Andrade que teve como objetivo: “[...] incorporar princípios flexíveis capazes de contemplar as particularidades pessoais e culturais, escolares e sociais, tendo como alvo os processos de desenvolvimento, personalização, socialização, humanização e libertação”. (Colello, 2001, p. 13)

No primeiro momento a técnica utilizada para a realização do estudo foi à observação direta, ocorrida na Escola Municipal Elói Ribeiro de Andrade em São Tomé/RN, nos dias 25 de maio, 09 e 10 de junho do corrente ano. Conforme apontado por Gil (2008), na observação direta o pesquisador observa os fatos de maneira espontânea e atua como um espectador. Baseado na observação diagnosticou-se que a relação família e escola não são realizadas como parceria, pois há uma ausência da participação dos pais nas atividades escolares dos filhos, assim como não foi identificado nenhum elemento onde a escola promova um diálogo mais expressivo com pais, pois a mesma só realiza reuniões e ou chamam os pais em datas comemorativas.

Visando abordar a contribuição dos pais na vida escolar dos filhos no âmbito do desenvolvimento da aprendizagem, realizou-se uma entrevista estruturada com a professora em quinze de julho de 2016. Tal técnica seguiu a referência de Gil (2008), que considera que entrevista é uma técnica em que o investigador se apresenta frente ao investigado e formula perguntas com o objetivo de obtenção dos dados que interessam à investigação.

Enquanto técnica de coleta de dados, a entrevista é bastante adequada para a obtenção de informações acerca do que as pessoas sabem, crêem, esperam, sentem ou desejam, pretendem fazer, fazem ou fizeram, bem como acerca das suas explicações ou razões a respeito das coisas precedentes (Gil et al., 2008, p. 273).

Para se tornar professor não se pode limitar-se apenas às teorias estudadas nas universidades, mas, a partir das experiências que foram vivenciadas durante o período de estágio. Ou seja, a regência é o momento em que o aluno, futuro professor, poderá ter mais clareza e ver a diferença entre o que foi discutido em sala de aula e a prática docente propriamente dita, lançando dessa forma “um novo olhar sobre o ensino, a aprendizagem [e] a função do educador” (Passerini, 2007, p.32). O período de regência na Escola Municipal Elói Ribeiro de Andrade ocorreu de dezoito a vinte e um de julho de 2016 e teve como objetivo criar uma integração Escola-Família no processo de desenvolvimento da aprendizagem da criança para uma educação de qualidade

2.1 Reflexões sobre as observações

A partir do que foi investigado durante as observações, acredita-se que o educando necessita de carinho, atenção e do devido acompanhamento para que desenvolva suas habilidades, pois sendo acompanhada e sentindo presente o apoio da família e da escola terá uma melhor evolução no desenvolvimento da aprendizagem.

Ao acompanhar de perto a realidade escolar da turma multiseriada (1º ao 4º ano) do Ensino Fundamental, constatou-se vários problemas, entre os quais se destacam: dificuldades na aprendizagem falta de estímulo, assim como de um melhor apoio por parte de quem deveria ser o primeiro interessado em mudar a realidade que existe nos dias atuais, da família.

Um alto índice de crianças não é alfabetizado e a família vem jogando a responsabilidade somente para a escola. A instituição, através dos professores, busca suprir essa falta, que, mesmo sem preparação, tentam reverter e suprir essa defasagem. Acredita-se que, ao longo dos anos, tanto a escola quanto a família passaram por muitas modificações e ambas precisam acompanhar essas transformações em conjunto. Assim, poderão contribuir no processo de ensino-aprendizagem das crianças.

Vale ressaltar que, conforme as transformações ocorreram nas famílias, os espaços das residências que seriam para promover o diálogo e troca de experiências vivem vazios, na maioria das vezes os membros que compõem uma família se voltam para uma televisão ou diante de um computador, ocasionando a promoção do individualismo e pouco tempo com o convívio familiar. E

isso acaba refletindo na criança, na sua vida escolar, causando desestímulo, desatenção, isolamento, contribuindo para o fracasso escolar.

Tanto a família quanto a escola desejam a mesma coisa: preparar as crianças para o mundo; no entanto, a família tem suas particularidades que a diferenciam da escola, e suas necessidades que a aproximam dessa instituição. A escola tem sua metodologia filosofia, no entanto ela necessita da família para concretizar seu projeto educativo. (Parolim, 2005, p.99)

De acordo com Reis (2007, p.6): “a escola nunca educará sozinha, de modo que a responsabilidade educacional da família jamais cessará. Uma vez escolhida a escola, a relação com ela apenas começa. É preciso o diálogo entre escola, pais e filhos”.

No que se discute acerca da satisfação das mães com relação à organização da escola verificamos que é necessária uma melhor organização e comprometimento por parte de todos que compõem a escola, buscando soluções para que todos os pais estejam satisfeitos.

Ao questionar se os pais recebem incentivos e acolhimento para participarem das atividades escolares, todas as mães apontaram que sim, são incentivadas a participar. É conveniente dizer que isso é um ponto positivo, a escola deve sempre acolher os pais/mães/responsáveis de braços abertos para juntos formarem uma grande família.

Perguntadas se as opiniões dos pais são ouvidas pelo corpo docente da escola, três mães mencionaram que são sempre ouvidas e aceitas, em contrapartida, duas sustentaram a ideia que são ouvidas em partes. É necessário frisar que toda opinião advinda da família ser bem-vinda, seja ela crítica ou construtiva, para que assim possamos melhorar a cada dia, como esclarece Lopes (2009, p. 01):

[...] A família pode sugerir encontros para a escola, não ficando presos somente às reuniões formais, pois além de ser um bom momento para consolidar a confiança, podem discutir juntos acerca dos seus papéis. A escola pode estimular a participação dos pais, procurando conhecer o que pensam e fazem e obtendo informações sobre a criança.

Quanto à relação estabelecida entre professores, pais e alunos, as cinco mães disseram que sempre tiveram uma boa relação. De fato, é de grande relevância que todos os envolvidos (professores, pais e alunos) vivam em harmonia. Até porque “por falta de um contato mais próximo e afetivo, surgem às condutas caóticas e desordenadas, que se reflete em casa e quase sempre, também na escola em termos de indisciplina e de baixo rendimento escolar”. (Maldonado, 1997, p.11).

Todas as mães/entrevistadas informaram que sempre que ocorrem reuniões entre pais/responsáveis e algum membro representante da escola,

elas são avisadas com antecedência adequada. Nas informações referentes aos encontros sempre está incutida a indicação clara do assunto que será tratado, incluindo horário e local.

Convém ressaltar que das cinco mães entrevistadas, duas alegaram que a escola se preocupa em responder as dúvidas impostas pelas mesmas, enquanto as demais informam que se preocupam em partes.

Quando foram perguntadas se os pais/mães/responsáveis são informados periodicamente sobre o progresso e dificuldades dos filhos, todas as entrevistadas afirmaram que estão sempre bem-informadas.

Ao perguntar às mães se julgam que os critérios e instrumentos de avaliação dos alunos são articulados e adequados com o ensino que desenvolvem na escola, duas responderam que sim, duas mães consideram em partes e apenas uma alegou que os critérios e instrumentos de avaliação dos alunos não são articulados e adequados com o ensino que desenvolvem na escola.

Ainda nesta mesma linha de considerações, buscamos saber o que falta para as mães estarem mais satisfeitas com a relação existente entre escola, pais e alunos e todas destacaram que não falta absolutamente nada, a relação entre eles é boa porque interagem bem e juntos realizam um bom trabalho objetivando o crescimento educacional, pessoal e social de cada educando.

No entanto, baseado nas observações e entrevistas, conclui-se que a relação família escola presente na turma investigada ainda deixa muito a desejar. Os pais precisam se conscientizar ainda mais que são fundamentais para que haja uma educação de qualidade e que devem participar ativamente da vida escolar dos filhos.

3. SOBRE A INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA

O presente capítulo tem por intuito apresentar detalhadamente o período de regência, ou seja, os momentos em sala de aula vivenciados pela estagiária. A intervenção ocorreu no período de 05 (cinco) dias, mas precisamente entre os dias 18 a 22 de julho de 2016, na Escola Municipal Elói Ribeiro de Andrade, na Zona Rural de São Tomé/RN, em uma turma multiseriada (1º ao 4º ano) com um total de 16 alunos. Cada aula teve duração de 45 minutos, englobando as disciplinas de Português, História e Artes. Durante esses dias, o principal objetivo das aulas foi desenvolver um trabalho coletivo no ambiente escolar, incluindo a família no processo ensino-aprendizagem como parceiros e colaboradores, pois, mesmo a docente alegando que os pais participam ativamente da vida escolar dos filhos, para a escola ainda não é suficiente, necessitando melhorar cada dia mais.

Pensando em alcançar o objetivo proposto, as aulas foram realizadas visando a participação da família no ambiente escolar. Sendo assim, várias

técnicas de ensino foram utilizadas. Uma dessas técnicas foi a aula expositiva dialogada, onde a professora conversou com os alunos sobre os significados de “família”, para eles compreenderem a formação dos diferentes grupos familiares e discutir sobre a importância da família em suas respectivas vidas. Uma segunda técnica foi a videografia, onde foi apresentando o filme “Uma família parecida com a da gente” para que os alunos pudessem se reconhecer como membros de uma família. Após a exibição os alunos debateram sobre o que viram no filme. A terceira técnica foi uma oficina com produção de cartazes representando as famílias de cada discente. A quarta técnica foi a análise da música “Minha Família” de Regis Danese como recurso didático para o momento de reflexão dos pais. Por fim, ocorreu uma palestra com a intenção de reforçar para os pais o quão importante é sua relação com a instituição escolar.

A disciplina de Português fez parte de duas aulas, para que os alunos desenvolvessem o hábito de ler, além da separação silábica das palavras. Enquanto a disciplina de História fez parte de duas aulas, onde os alunos deveriam reconhecer as semelhanças e diferenças entre as diferentes famílias, além da importância e valorização de cada uma. E, por fim, o tema livre, sem disciplina específica, esteve presente na última aula, onde o objetivo era desenvolver algo mais dinâmico e reflexivo.

Diante das regências realizadas em sala de aula, foi percebido que uma grande parte das famílias não participam da vida escolar dos filhos, deixando a desejar. Pois, a maioria dos menores se deslocam até a escola sozinhos, os pais não participam de reuniões e eventos que ocorrem na escola, nem auxiliam os filhos na tarefa que deve ser executada em casa. Durante o período de observação pôde-se perceber que na turma de 16 (dezesesseis) alunos, apenas 02 (dois) trouxeram a atividade que era para ser feita em casa finalizada. Isso dificulta a aprendizagem do aluno, visto que é notório que essas crianças não são acompanhadas pelos pais como deveriam. Diante disso, através da palestra, a terapeuta enfatizou que esse acompanhamento dos pais na vida escolar dos filhos é muito importante para o desenvolvimento da criança no processo de ensino-aprendizagem. Após a fala da terapeuta, todos os pais presentes se comprometeram a dar uma atenção maior aos filhos.

Esperava-se com este estudo mostrar que a escola não caminha sozinha e que a família precisa compreender que ambas (escola-família) necessitam uma da outra mutuamente para um bom desempenho do aluno. Ou seja, percebeu-se que é necessário chamar a atenção da família e da escola para uma parceria. Ambos devem caminhar juntos para que haja uma busca da perfeita aprendizagem dos educandos.

Pode-se dizer que o trabalho deu muito certo. As famílias se envolveram com as atividades, dialogaram, se dispuseram a ajudar no que fosse preciso, se

comprometeram diante dos professores, alunos, terapeuta e funcionários a dar uma atenção maior aos filhos, auxiliando-os na tarefa de casa, participando de reuniões, conversando com a professora sobre o rendimento dos filhos.

Nesse sentido, durante todo o período de regências e a teoria desenvolvida no curso, acredita-se que o objetivo proposto foi alcançado porque os pais demonstraram interesse e envolvimento sobre o tema “família e escola”. Também compreenderam que a participação e o envolvimento dos mesmos são de fundamental importância, não apenas quando são “chamados”, mas que, mesmo estando em casa, devem auxiliar e participar do desenvolvimento escolar dos filhos, resolvendo a situação exposta no objeto de estudo.

3.1 Reflexões sobre o objeto

O objeto de estudo apresenta “*a importância da relação família e escola na aprendizagem dos alunos*”. Ou seja, buscou-se demonstrar até que ponto a família pode ajudar a escola no desenvolvimento da aprendizagem dos alunos e através das aulas foi possível alertar a todos sobre essa parceria, para que sigam a mesma direção, princípios e objetivos.

Diante das regências ministradas na Escola Municipal Elói Ribeiro de Andrade, foi possível compreender através das técnicas de ensino e atividades realizadas que a relação família e escola não precisa somente ser vivenciada em momentos específicos - tais como reuniões e comemorações -. É necessário que a família tenha outros meios de se aproximar da vida escolar do alunado, possibilitando, assim, uma melhor relação com a escola e contribuindo para o desenvolvimento da criança. Com a finalidade de contribuir com essa parceria acredita-se que a família e a escola, respectivamente, devem:

- Selecionar a escola baseado em critérios que lhe garanta a confiança da forma como a escola procede diante de situações importantes;
- Dialogar com o filho o conteúdo que está vivenciando na escola;
- Cumprir as regras estabelecidas pela escola de forma consciente espontânea;
- Deixar o filho a resolver por si só determinados problemas que venham a surgir no ambiente escolar, em especial na questão de socialização;
- Valorizar o contato com a escola, principalmente nas reuniões e entrega de resultados, podendo se informar das dificuldades apresentadas pelo seu filho, bem como seu desempenho.
- Cumprir a proposta pedagógica apresentada para os pais, sendo coerente nos procedimentos e atitudes do dia a dia;
- Propiciar ao aluno liberdade para manifestar-se na comunidade escolar, de forma que seja considerado como elemento principal do processo educativo;
- Receber os pais com prazer, marcando reuniões periódicas, esclarecendo o desempenho do aluno e principalmente exercendo o papel de orientadora mediante as possíveis situações que possam vir a necessitar de ajuda;
- Abrir as portas da escola para os pais, fazendo com que eles se sintam à

vontade para participar de atividades culturais, esportivas, entre outras que a escola oferecer, aproximando o contato entre família-escola;

· É de extrema importância que a escola mantenha professores e recursos atualizados, propiciando uma boa administração de forma que ofereça um ensino de qualidade para seus alunos.³

Não se pode negar que no passado, quando participavam da instituição ou pedia explicações sobre determinado assunto, a presença dos pais era vista como uma queixa. Porém, na atualidade, essa concepção mudou. A presença dos pais na escola é vista como uma possibilidade de uma boa relação entre ambos. Heidrich (2009, p.25) relata que *“a escola foi criada para servir à sociedade. Por isso, ela tem a obrigação de prestar conta de seu trabalho, explicar o que faz e como conduz a aprendizagem das crianças e criar mecanismos para que a família acompanhe a vida escolar dos filhos”*. No entanto, não é apenas da escola a única responsabilidade de educar, a família também deve fazer sua parte já que tem uma parcela de contribuição nesse processo.

Diante do exposto entende-se que não se sabe de quem é a maior responsabilidade, se é dos pais, que muitas vezes não participam da vida escolar dos filhos como deveriam, ou se é a forma de trabalho que estão realizando na escola. Nesse sentido, a parceria entre a Escola Municipal Elói Ribeiro de Andrade e as famílias devem ser realizadas com a participação e o compromisso de ambas as partes, para que unidas superem as dificuldades encontradas e obtenham resultados positivos.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

No período de realização do trabalho foi percebido que a relação entre família e escola é fundamental para que haja uma educação de qualidade. Vale ressaltar que as famílias devem criar o hábito de participar da vida escolar dos filhos, que reconheçam o quanto é importante e imprescindível à relação com a escola para que unidos alcancem um único objetivo: a educação de qualidade para as crianças.

A pesquisa foi realizada na disciplina de Estágio IV, em uma turma multiseriada (1º ao 4º ano) da Escola Municipal Elói Ribeiro de Andrade, na zona rural de São Tomé/RN. Para a conclusão da atividade, primeiramente houve uma observação durante 03 (três) dias na turma, além da aplicação de entrevista com a professora e questionário com as mães. Em seguida, houve o período de regência com duração de 05 (cinco) dias. Além das atividades práticas, vale pontuar que houve também a pesquisa bibliográfica e virtual referente ao tema “Família e escola” com a finalidade de averiguar o pensamento dos autores sobre o assunto supracitado.

No que diz respeito à intervenção socio escolar, pode-se dizer que foi bastante proveitoso. Valeu a pena visto que todos os envolvidos (pais, professores, funcionários, alunos) puderam vivenciar durante uma semana a importância de serem parceiros, de caminharem juntos para o desenvolvimento da aprendizagem do aluno. Sem esquecer de citar que os próprios pais reconheceram que são importantes e que a maioria estavam afastados da vida escolar dos filhos.

É conveniente dizer que o assunto apresentado contribuiu para que houvesse mudanças nas atitudes e maneiras de pensar tanto dos professores quanto dos pais. A escola, por proporcionar aquisição de conhecimento, deve ter disposição para trazer a família até a mesma, criando encontros, confraternizações, comemorações, palestras e não apenas reuniões. Isso é, existe a demanda de a escola criar eventos que estimulem os pais a participarem e, ao mesmo tempo, convencê-los sobre a importância de se trabalharem juntos. Claro que não é uma tarefa fácil, mas não é impossível. Quando se busca algo e se tem força de vontade tudo dar certo.

Baseado em todo o percurso deste estudo, é correto afirmar que, através da realização deste trabalho e no decorrer das aulas, percebeu-se que muitos pais encontram-se um pouco distante da escola, não participam das reuniões, não interagem com os professores, não auxiliam os filhos na tarefa enviada para ser feita em casa, não iam, sequer, deixar a criança na escola. Talvez por acharem que os únicos responsáveis pela aprendizagem dos alunos sejam os professores. O fato é que a falta de participação dos pais acaba sendo um grande desafio para os envolvidos com o processo educativo das crianças.

Durante a intervenção e através das observações e entrevista, percebeu-se que os pais consideram importante a incorporação da família na escola. No entanto, a participação existente ainda não é suficiente para a aprendizagem do aluno. Diante disso, constata-se que o âmbito escolar necessita de mais pais envolvidos.

Sendo assim, é possível concluir que a participação dos pais no ambiente escolar dos filhos é fundamental, visto que o meio que a criança está inserida influencia o futuro e o sucesso escolar.

Por meio das reflexões deste trabalho foi possível encontrar alternativas para contribuir na parceria entre a escola e a família. Pensando nisso, ao invés de haver brigas entre pais e professores para cada um acusar o outro de ser responsável pelo fracasso escolar, devem buscar o respeito mútuo e a dedicação para que a criança seja a maior beneficiada

REFERÊNCIAS

ANASTASIOU, Lea das Graças Camargo & ALVES, Leoni Pessate. **Processos de ensinagem na universidade**. Joinville/SC: Univille, 2003.

BORSA, Juliane Callegaro. **O Papel da Escola no Processo de socialização infantil**. Disponível em: <<http://www.psicologia.pt/artigos/textos/A0351.pdf>>. Acesso em: 13 Jul 2016.

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

COLELLO, Silvia M. Gasparian. **Educação e Intervenção Escolar**. Universidade de São Paulo, 2001. Disponível em: <<http://hottopos.com/rih4/silvia.htm>>. Acesso em 07 Jul 2016.

FERNANDES, Alicia. **O saber em jogo**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

FERNÁNDEZ, Alícia. **Os idiomas do aprendente**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001. GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5ª Ed. São Paulo: Atlas, 2008.

HEIDRICH, Gustavo. **A escola da família**. Revista Nova Escola/ Guia do Ensino Fundamental de 9 anos. n.225, Abril. São Paulo: 2009, p.25.

MALDONADO, Maria T. **Comunicação entre pais e filhos: a linguagem do sentir**. São Paulo: Saraiva, 1997.

MARCHES, Álvaro; GIL, H. Carlos. **Fracasso escolar – uma perspectiva multicultural**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

OSÓRIO, Luiz Carlos. **Família hoje**. 1ª edição. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

PAROLIN, Isabel. **Professores formadores: a relação entre a família, a escola e a aprendizagem**. Curitiba: Positivo, 2005.

PASSERINI, Gislaire Alexandre. **O estágio supervisionado na formação inicial de professores de matemática na ótica de estudantes do curso de licenciatura em matemática da UEL**. 121f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Educação Matemática) – Universidade Estadual de Londrina. Londrina: UEL, 2007.

PRADO, Danda. **O que é família**. 1 ed. São Paulo: Brasiliense, (Coleção Primeiros Passos). 1981.

REIS, Risolene Pereira. In. **Mundo Jovem**, nº. 373. Fev. 2007.

SILVA, T. M. T. da. **Mamãe a professora quer falar com você. Eu não fiz nada**. In. Evangelista, F.; Gomes, P. de T. (orgs). **Educação para o pensar**. Campinas: Alínea, 2003.

A VISÃO DO SUPERVISOR NA DINAMIZAÇÃO DA PRÁTICA DO PROFESSOR PARA DESPERTAR O INTERESSE DOS ALUNOS

Ana Fabia Bento dos Santos Silva¹

Dalva Barbalho²

Iranilma Lima de Andrade³

Luciene Rozendo de Medeiros⁴

1. INTRODUÇÃO

No início do Século XX a educação brasileira passou por diversas mudanças vindas da influência dos movimentos sociais e políticos. A Supervisão Escolar propriamente dita surge pela primeira vez no Brasil com Reforma de Francisco Campos decreto Lei 19.890 de 18/04/31, ela surge com a função de inspecionar como estava sendo o ensino nas escolas, daí a ideia de Supervisão, uma visão superior em relação aos demais profissionais da escola, na administração escolar e da sala de aula.

Sabemos da importância da Supervisão no processo de ensino-aprendizagem, como em todo processo educativo. A escola abrange um trabalho que enfoca a participação de professores, alunos, especialistas, funcionários, gestão, coordenação, é de extrema relevância um engajamento de todos nesse processo e seu próspero andamento depende do trabalho deste profissional.

O presente artigo pretende esclarecer o trabalho do Supervisor na dinamização da prática do professor em sala de aula, para assim despertar o interesse dos alunos. Nesse sentido pretende-se contextualizar a função do

1 Graduada em Pedagogia. Pós-graduada em: Educação Infantil, anos iniciais e Psicopedagoga. Professora Polivalente (4º ano); - coordenação Escola Integral anos iniciais E-mail: ana.fa.b@hotmail.com.

2 Graduada em Pedagogia. Especialista em: Alfabetização -UNP, Língua portuguesa e matemática na perspectiva transdisciplinar- IFRN, Educação pobreza desigualdade social- UFRN e Gestão Escolar (Administração, Supervisão, Orientação e Inspeção). – FAVENE. E-mail: dalvabarbalho@gmail.com.

3 Graduada em Pedagogia. Especialista em Psicopedagogia, Anos Iniciais e Educação Infantil. Professora. E-mail: irenilma15@gmail.com.

4 Graduada em Pedagogia. Especialista em Educação especial e Inclusiva. Professora Polivalente. E-mail:matteomelinna@outlook.com.

Supervisor na escola, sua participação em sala de aula, como esse profissional é visto pelo professor e suas relações.

O estudo fundamenta-se na questão de que o supervisor e o professor precisam ser parceiros no processo de ensino-aprendizagem, na qual cada um faça sua função de forma satisfatória e em conjunto para se ter um bom resultado. Este trabalho busca portanto, compreender a função do supervisor, avaliar a relação professor-supervisor e verificar o posicionamento dos profissionais no trabalho em equipe.

2. HISTÓRICO DA SUPERVISÃO

A idéia de Supervisão vem de muito longe, quando na Grécia o pedagogo tinha a função de cuidar, acompanhar e vigiar os atos das crianças, ações estas atribuídas ao supervisor. Na época moderna com a transformação dos modos de produção, a instauração do capitalismo e o surgimento da escola pública para as massas Uczak (2014) Com a industrialização visava-se uma melhoria qualitativa e quantitativa, surgindo a idéia da Supervisão. Esta manteve-se dentro de uma linha de inspeção, repressão e monitoramento direcionada aos profissionais das empresas no período que envolve os séculos XVII e princípio do século XIX. A Supervisão assumiu um caráter de liderança, de esforço para alcançar objetivos, em 1930, valorizando o processo de grupo na tomada de decisões.

A educação formal no Brasil teve início com a chegada dos Jesuítas, em 1549, que vieram para catequizar os indígenas, para fossem “domesticados” de acordo com os interesses da coroa portuguesa, tornando-se submissos para que os colonizadores estabelecessem baseadas apenas em interesses pessoais, sendo assim, a educação indígena não passava de uma mera moeda de troca, onde os portugueses aproveitavam da domesticação para explorarem o trabalho indígena no cultivo dos recursos naturais existentes na nova colônia e assim enriquecerem.

Na educação dos Jesuítas, havia também a presença da supervisão desempenhada pelo prefeito dos estudos que tinham suas funções reguladas por regras estabelecidas nas atribuições do cargo.

Em 1827, é publicada a lei que determina a criação de escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas, lugarejos, e escolas de meninas nos lugares populosos do Império e ao professor é atribuída as funções do ensino das ciências e a supervisão, na qual as aulas são desenvolvidas por monitores e supervisionada por professores. Saviani (2002, p22) afirma que:

Durante as horas de aulas para crianças, o papel do professor limitou-se à supervisão ativa de círculo em círculo, de mesa em mesa, cada círculo e cada mesa tendo à sua frente um monitor, aluno mais avançado que fica dirigindo. Fora destas horas, os monitores recebiam, diretamente dos professores, um a instrução mais completa, e não raro ver os mais inteligentes adquirirem a instrução superior.

Não houve sucesso das escolas de ensino mútuo, um dos motivos citados foi a ausência de uma supervisão permanente, que talvez tivesse evitado este fracasso.

Esta situação tenta mudar com a reforma Segundo Cavagnari (2006), Couto Ferraz instituída pelo Decreto-Lei nº 19.890, em 18 de abril de 1931. Esse decreto, entre outras medidas, estabelece normas para a inspeção federal, cria a carreira de inspetor e organiza a estrutura do sistema de inspeção das escolas, com a Lei que fica estabelecido o regulamento que o inspetor geral tem como missão supervisionar todas as escolas, além de presidir os exames dos professores, a fim de lhes conferir o diploma, autorizar a abertura de escolas e observar os livros para corrigi-los ou substituí-los, se necessário. De acordo com o Artigo 56:

Incube ao inspetor inteirar-se por meio de visitas frequentes, da marcha do trabalho de sua seção, devendo para isso, por série e por disciplina: a) Assistir a lições de exposições e demonstração pelo menos uma vez por mês; b) Assistir igualmente, pelo menos uma vez por mês a aulas de exercícios escolares ou de trabalhos práticos dos alunos, cabendo-lhe designar quais destes devam ser argüidos e apreciar o critério de atribuição de notas; c) Acompanhar a realização das provas parciais, que só poderão ser realizadas sob sua imediata fiscalização, cabendo-lhe ainda aprovar ou modificar as questões a serem propostas; d) Assistir às provas finais, sendo-lhe facultado argüir e atribuir nota ao examinado. Parágrafo único. Dos trabalhos a que se refere este artigo, bem como do julgamento das provas parciais mencionadas no artigo 36 deverão ser feitos registros em livros adequados, de acordo com o estabelecido no regimento interno do Departamento Nacional de Ensino. (Sic). (Cavagnari, 2006, p.6)

A figura do supervisor surge a partir de comparações com o setor fabril, no qual um grupo de pessoas é responsável pela elaboração, enquanto os demais executam as tarefas. Nesse contexto, a primeira referência à função de supervisor no Brasil ocorre com a Reforma Francisco Campos.

A necessidade de supervisão, monitoramento, controle, vigilância na checagem de condições materiais e pedagógicas das escolas e dos professores, manteve-se durante o início do período republicano. O primeiro documento legal que regulamentou a função da supervisão foi o Decreto nº 3698, de 04\10\1927, na qual a fiscalização ficava a cargo das Delegacias Escolares.

Na década de 1920 surgiram novos profissionais da educação e em 1930 no governo Vargas foi adotada uma política de desenvolvimento urbano-industrial que fez com que vários estados brasileiros fizessem reformas na educação é um dos pioneiros separando as funções do diretor e do inspetor, no favorecimento da figura do supervisor, O Rio de Janeiro foi um dos pioneiros separando...)

Antes do golpe militar, o governo brasileiro fez vários acordos internacionais entre Brasil e Estados Unidos, em 1957, o Programa de Assistência

Brasileiro-Americano ao Ensino determina um modelo de supervisão tecnicista, voltado para o currículo escolar na busca pela qualidade de ensino. No ano de 1958 um grupo de professores, partiu para os Estados Unidos para se especializar e posteriormente formar cursos de formação de supervisores. A origem do supervisor na educação brasileira destaca três objetivos, de acordo com Nogueira (2000, p.37).

1. introduzir e demonstrar, para os educadores brasileiros, métodos e técnicas utilizadas na educação primária promovendo a análise, aplicação e adaptação dos mesmos, a fim de atender às necessidades comunitárias em relação a educação, por meio de estímulo à iniciativados professores;
2. criar e adaptar material didático e equipamento, com base na análise de recursos disponíveis no Brasil, e em outros países, no campo da educação primária;
3. selecionar professores, de competência profissional, eficácia no trabalho e conhecimento da língua inglesa, a fim de serem enviados aos Estados Unidos para cursos avançados, no campo da educação primária.

De acordo com os objetivos vistos percebemos que o alvo deste programa era o professor do antigo ensino primário, hoje fundamental I. Estes tinham a função de melhorar o ensino na formação de professores, trazendo inovações para o Brasil. No ano de 1961 surgem as supervisoras de ensino, designadas para assistir os professores já treinados. Com a assistência norte- americana , amplia-se a necessidade de um serviço de supervisão educacional nas escolas, com a vigência do acordo é promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional na qual ,” o ensino normal tem por fim a formação de professores, orientadores, supervisores e administradores escolares destinados para o ensino primário e o desenvolvimento dos conhecimentos técnicos relacionados á educação da infância”, citado no artigo 52 da Lei 4.024, de 20. 12. 1961. Em 1964, a educação torna-se objeto de interesse econômico e segurança nacional, com o regime militar:

[...] supervisão escolar passou a exercer, nos diversos sistema educacionais das unidades federadas, a função de controlar a qualidade do ensino, bem como de criar condições que promovessem sua real melhoria, ao mesmo tempo que se exigia do supervisor uma formação em nível superior. (Lima, 2002, p. 73)

Todas essa razões nos levam a compreender a reprodução do sistema, fiscalização do trabalho docente, que em 1971 reforça ainda mais a importância da supervisão fiscalizadora, diante de uma visão tecnicista. O curso de pedagogia foi reformulado surgindo as habilitações em administração, inspeção, supervisão e orientação.

Com essas reformas no ensino superior, a supervisão passou a ser assegurada pela lei. Tais leis visavam desenvolver nos estudantes conhecimentos e habilidades necessárias para se trabalhar com recursos modernos e tecnológicos exigidos com

a expansão da indústria. A supervisão tem uma função legal de vigiar, controlar, fazer cumprir o currículo escolar a serviço da educação para o progresso.

De acordo com Libâneo (2002, p.35):

[...] o supervisor educacional como um agente de mudanças, facilitador, mediador e interlocutor, um profissional capaz de fazer a articulação entre equipe diretiva, educadores, educandos e demais integrantes da comunidade escolar, no sentido de colaborar no desenvolvimento individual, social, político e econômico e, principalmente na construção de uma cidadania ética e solidária.

A função técnica da supervisão tornava-se cada vez mais eficaz em defesa dos interesses dominantes, ficando encoberta sua visão política dentro da escola. Durante este período da década de 70, com várias crises, a função da supervisão não passou de fiscalização. Só em 1980 esses profissionais começaram a se organizar como categoria, aconteceram vários debates voltados para a valorização da educação pública e democratização do ensino na busca de alternativas para a crise da escola brasileira.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A supervisão escolar desempenha um papel vital na dinâmica do ambiente educacional, especialmente na relação entre supervisores e professores. Este estudo evidenciou que a colaboração entre esses profissionais é fundamental para criar um ambiente de ensino estimulante, que desperte o interesse dos alunos. A atuação do supervisor não deve se restringir à mera inspeção, mas sim se ampliar para um apoio contínuo e efetivo, onde a troca de experiências e a construção conjunta de estratégias pedagógicas sejam prioridades.

A parceria entre supervisor e professor, quando bem estabelecida, não apenas enriquece o processo de ensino-aprendizagem, mas também promove um clima escolar mais positivo e engajador. Para que isso ocorra, é essencial que os supervisores desenvolvam uma postura acessível e colaborativa, buscando compreender as necessidades dos professores e, conseqüentemente, dos alunos.

Por fim, a construção de uma relação de confiança e respeito mútuo entre supervisores e professores é um passo crucial para o sucesso educacional. A educação é um esforço coletivo, e a valorização do papel de cada integrante desse processo é fundamental para o desenvolvimento de práticas pedagógicas eficazes, que realmente despertem o interesse dos alunos e contribuam para sua formação integral. Assim, reforçamos a necessidade de um trabalho em equipe que, aliado a uma supervisão proativa, pode transformar a realidade escolar e promover um ensino de qualidade.

REFERÊNCIAS

- CAVAGNARI, Luzia. **O diretor e a Constituição das equipes pedagógicas das primeiras escolas normais na região dos Campos Gerais/Paraná.** Disponível em www.histedbr.fae.unicamp.br. Acesso em 30 de dezembro de 2006.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e Pedagogos para quê?** 6ª edição. São Paulo: Cortez, 2002.
- UCZAK, L.H. **O PREAL e as políticas de avaliação educacional para América Latina.** 2014 – Tese (Doutorado em Educação) Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de pós-graduação em Educação. Porto Alegre, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2014.
- LIMA, Elma. **Um olhar sobre a supervisão.** In: RANGEL, Mary (org.). **Supervisão pedagógica: princípios e práticas.** 8ª. ed. Campinas: Papyrus, 2005.
- SAVIANI, Demerval. **A supervisão educacional em perspectiva histórica: da função à profissão pela mediação da idéia.** In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto (Org.) et al., **Supervisão educacional para uma escola de qualidade.** 5. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

“LIBRAS EM TODAS AS MÃOS” E O DESENVOLVIMENTO DE RECURSOS DIDÁTICOS ADAPTADOS PARA INCLUSÃO DE ESTUDANTES SURDOS

Eliane da Silva Gama¹

Jacqueline Lidiane de Souza Prais²

INTRODUÇÃO

Este estudo integra resultados vinculados ao Projeto de Extensão e de Pesquisa intitulado “LIBRAS³ em todas as mãos: espaço de formação e de divulgação da Língua Brasileira de Sinais” junto ao Grupo de Pesquisa em Políticas Públicas, Educação Inclusiva e Acessibilidade Pedagógica da Amazônia (GPAM) aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) com o parecer de nº 5.439.410 sob responsabilidade da pesquisadora Professora Doutora Jacqueline Lidiane de Souza Prais.

Ao analisarmos a história educacional de alunos surdos, percebe-se que há quatro diferentes fases históricas sendo elas: exclusão, segregação, integração e inclusão (Mendes, 2002). De acordo com Omote (2013) para consolidação da educação inclusiva carece de quatro elementos principais: a estrutura física, os recursos humanos, os recursos didáticos e a prática pedagógica.

Assegurar a aprendizagem tem como ponto de partida a ideia de que o trabalho pedagógico da escola tem como alicerce atender as necessidades educacionais presentes nos educandos (Mendes, 2002).

1 Licenciada em Pedagogia pelo Departamento de Ciências da Educação (DACED), na Universidade Federal de Rondônia (UNIR), Campus de Ariquemes, Brasil. Bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Extensão e Cultura (PIBEC) junto ao Projeto de Extensão e de Pesquisa “LIBRAS em todas as mãos”. E-mail: elianedasilvagamasantos@gmail.com.

2 Doutora em Educação. Professora no curso de Pedagogia pelo Departamento de Ciências da Educação (DACED), na Universidade Federal de Rondônia (UNIR), Campus de Ariquemes, Brasil. Coordenadora do Projeto de Extensão e de Pesquisa “LIBRAS em todas as mãos” e orientadora de bolsista no PIBEC. E-mail: jacqueline.prais@unir.br.

3 Esclarecemos que a ideia de escrita com todas as letras maiúsculas partiu dos acadêmicos surdos que atribuíram o sentido de um “grito”. Em aplicativos de mensagens com os ouvintes, o uso de todas as letras maiúsculas representa o sentido de estar gritando e, assim, o nome do Projeto na escrita “LIBRAS” destaca a importância da Libras como primeira língua dos acadêmicos surdos.

Nesta pesquisa, optamos em abordar o processo de inclusão dos alunos surdos. Conforme o artigo 2º do Decreto nº 5626 (Brasil, 2005), considera-se uma pessoa surda aquela que, por perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principal pelo uso da Língua Brasileira de Sinais (Libras).

O modelo de educação bilíngue surge a partir do reconhecimento de que os surdos estão em contato com as duas línguas, sendo a língua de sinais e a língua oficial do país (Brasil, 2002), mencionando o Brasil temos a Língua Portuguesa como a língua majoritária (Lopes, 2007; Quadros, 2005).

Em concordância com Goldfeld (2012), a proposta bilíngue apresenta uma característica mais adequada ao ensino de alunos surdos, uma vez que valoriza a língua de sinais. Todavia no processo de ensino para alunos surdos, os educadores devem ter o conhecimento e estar à atenção a um ponto: encontram-se diante de duas línguas distintas entre si, uma espaço-visual enquanto a outra é oral-auditiva, nas quais demandam aprendizagens antecipados as duas línguas envolvidas para possibilitar um ensino bilíngue (Fernandez, 2012).

Destacamos que o uso de recursos visuais é essencial para o discernimento da língua portuguesa, seguido de uma exploração contextual de conteúdo em estudo (Kubaski; Morais, 2009).

Nesse sentido, o planejamento da prática pedagógica inclusiva para alunos surdos, é preciso criar materiais e recursos acessíveis, recursos esses sancionados como adequações ou adaptações razoáveis (Prais, 2022). Destarte, elencamos três aspectos motivadores: a) Os docentes devem organizar o planejamento considerando as necessidades dos alunos surdos, principalmente, proporcionando experiência visuais; b) O uso de um material didático pode auxiliar os professores com orientações didáticas e, assim, auxiliar para que possam fazer adaptações e estratégias necessárias no seu planejamento e promover a inclusão de alunos em suas aulas; c) este planejamento e prática podem ser feitos em colaboração com o profissional tradutor e intérprete em Libras (Brasil, 2010) Língua Portuguesa que auxilia na pesquisa de sinais, significado e contexto dos conteúdos.

Com base nisso, no Projeto com a colaboração entre acadêmicos surdos, intérpretes, professores de Libras, professores especialista em educação especial e inclusiva, e docentes da área da educação, foi elaborado e publicado um Guia de orientações didáticas visando a acessibilidade pedagógica de estudos surdos (Prais, 2022). O material didático produzido no Projeto no ano de 2022, subsidiando as ações de extensão e pesquisa junto a uma escola com maior número de alunos surdos matriculados na educação básica da rede pública municipal como: i) entrevista com todos os professores em relação a percepção do processo de inclusão de alunos surdos, ii) observações e análise das práticas pedagógicas;

iii) entrega e encontro formativo sobre o Guia abordando orientações didáticas, iv) confecção de materiais didáticos adaptados a partir de conteúdos de quatro turmas em que haviam alunos surdos matriculados e v) aplicação dos recursos e orientações nestas turmas evidenciando as aprendizagens junto aos professores e aos alunos.

Neste artigo, delimitamos apresentar resultados obtidos em relação ao item iv) com o objetivo principal de apresentar recursos pedagógicos adaptados voltados ao processo de inclusão de alunos surdos na classe comum. Para tanto, apresenta o Guia, identifica orientações didáticas para a elaboração dos recursos didáticos adaptados voltados à inclusão do aluno surdo na classe comum, e elaborar recursos didáticos adaptados a partir de orientações didáticas de um guia.

DESENVOLVIMENTO

Conforme destaca Sá (2010), a surdez necessita estar calcada nas distintas diferenças, reelaborar alternativas e condições de enxergar a pessoa surda e utilizar estratégias diferentes das dos ouvintes. Somado a isso, Moura (2013) ressalta que o surdo percebe o mundo visualmente e por intermédio da língua de sinais poderá compreender e localizar-se e diante de todas possibilidades identificar seus direitos.

Em concordância com Campos *et. al* (2012), a língua de sinais Brasileira é fundamental para que os surdos sejam alfabetizados, quando mais rápido possível esse contato melhor será para sua comunicação e a socialização, a qual possibilitam que os mesmos sejam inclusos na escola e no meio social. Conforme Kubaski e Morais (2009) o uso de recursos visuais é de suma importância para a compreensão da língua portuguesa, unidos de uma exploração contextual de conteúdo em estudo apresentado. Somado a isso, Lacerda e Santos (2013, p. 186) alertam que “[...] Para favorecer a aprendizagem do aluno surdo, não basta apenas apresentar os conteúdos em Libras, é preciso explicar os conteúdos de sala de aula utilizando toda a sua potencialidade visual que essa língua tem”.

Como mencionado anteriormente, a partir Projeto de Extensão articulado a um Projeto de Pesquisa “LIBRAS em todas as mãos: espaço de formação e de divulgação da Língua Brasileira de Sinais”, foi elaborado e publicado o “Guia de Orientações Didáticas: acessibilidade pedagógica para estudantes surdos” (PRAIS, 2022).

Figura 1 - Capa do Guia de orientações didáticas

Fonte: Prais (2022).

O objetivo da produção deste guia foi o de “apresentar aos professores um conjunto de informações e possibilidades de acessibilidade pedagógica para Estudantes Surdos a serem consideradas no planejamento de suas aulas e em suas práticas de ensino, pesquisa e extensão” (Prais, 2022, p.9).

Prais (2022) sugere que o educador durante as aulas deve seguir algumas orientações didáticas, aberta às diferenças orientado pelas singularidades que o educando surdo possa ter. Somado a isso, “[...] a aprendizagem do estudante surdo tem singularidade de buscar no campo visual a repetição, a exemplificação, a associação e a comparação para organizar um pensamento, uma ideia, um conceito” (Prais, 2022, p.43).

O guia (Prais, 2022) nos apresenta orientações didáticas para a acessibilidade nas aulas, nos textos, nas apresentações e uso de imagens, nos vídeos, na avaliação da aprendizagem, singularidades a serem observadas. A seguir, no Quadro 1, apresentamos algumas delas.

Quadro 1 - Orientações didáticas indicadas em Prais (2022)

Aspectos	Orientações didáticas
Aulas	<ul style="list-style-type: none"> > Verifique a presença do estudante e também do Intérprete de Libras; > Geralmente, os estudantes ocupam as primeiras carteiras na sala; > Professor não deve se movimentar muito e ou falar virado para o quadro, pois além do reconhecimento das expressões faciais, há estudantes surdos que realizam leitura labial; > Estudantes e professores: não transitem entre os estudantes surdos e intérpretes durante as aulas ou em momentos de conversa em língua de sinais.
Textos	<ul style="list-style-type: none"> > Disponibilize materiais para os estudantes e os intérpretes com antecedência para leitura e estudo; > Utilize as fontes sem serifas como ARIAL, CALIBRI, TAHOMA OU VERDANA; > Use pontualmente o itálico e o negrito; > Cuidado com cores e contrastes;
Vídeos	<ul style="list-style-type: none"> > Se for utilizar vídeos durante a aula, possibilite que o estudante surdo junto ao intérprete tenha acesso com antecedência; > Vídeos com legenda precisam acompanhar áudios em Língua Portuguesa para facilitar a interpretação; > Prefira trechos e/ou cenas ao invés de filmes completos ou documentários longos, pois o tempo entre ver a cena e interpretação da cena precisa ser dobrado para ver a cena e depois a interpretação em Libras das falas dos personagens ou vice-versa; > Se possível, pesquise vídeos que possuem legendas ativadas e/ou tradução em Libras, preferencialmente legenda + interpretação em Libras; > Se for um vídeo gravado pelo professor, é possível utilizar ferramentas que possibilitam a inserção de legendas, dentre elas o Youtube.
Nas apresentações e uso de imagens	<ul style="list-style-type: none"> > Coloque textos curtos ou tópicos; > Evitar parágrafos longos, procurando utilizar linguagem simples; > Utilize fontes sem serifa; > Procure utilizar o tamanho 32 em cada slide que ajuda a sintetizar as ideias a conter em cada slide; > Utilize imagem e/ou figuras que estejam relacionado ao conceito de estudo da aula; Sempre que possível, descreva os detalhes essenciais da imagem;
Na avaliação da aprendizagem	<ul style="list-style-type: none"> > Possibilite instrumentos de avaliação para verificação da aprendizagem dos estudantes surdos de modo processual e contínuo, priorizando os aspectos qualitativos. > Uso de apoio visual: imagens, esquemas, palavras-chave destacadas (negrito ou cor diferente); > Utilização de gravação de vídeo em resposta a uma questão dissertativa (estudante surdo sinaliza em Libras e o TILSP traduz oralmente para Língua Portuguesa). > Amplie o tempo para realização das atividades pelo estudante surdo, se for necessário; Inclusive, pondere e viabilize o tempo necessário considerando tempo para leitura e interpretação em dias de atividades avaliativas;
Singularidades a serem observadas	<ul style="list-style-type: none"> > Procure utilizar os atendimentos semanais para esclarecer dúvidas pontuais dos estudantes surdos; > Esclareça com apoio visual (esquemas, estrutura de tópicos) sobre o desenvolvimento de atividades e o que deve conter na proposta da tarefa; > Possibilite suporte individualizado e em pequenos grupos a fim dar apoio ao desenvolvimento de cada estudante;

Fonte: Elaborado a partir de Prais (2022).

Nessa perspectiva, o Instituto Rodrigo Mendes (Diversa, 2019), relata que criar estratégias para proporcionar o aprendizado de alunos surdos deve considerar a parceria e colaboração entre professor e intérprete, agregado ao Atendimento Educacional Especializado (AEE) que é um serviço da educação especial que tem como meta complementar o trabalho pedagógico em sala de aula realizado.

MÉTODO

Nesta seção apresentamos o método escolhido para a realização deste estudo: pesquisa de desenvolvimento, de natureza qualitativa e caráter exploratório, conforme *Design-based research collective* (2003) e Matta, Silva e Boaventura (2014).

Design-based research, que deriva do inglês, significa “pesquisa de desenvolvimento”. Para Matta, Silva e Boaventura (2014) este tipo de estudo científico permite a realização de pesquisas voltadas a criação de produtos, ao qual o pesquisador busca elaborar a partir de uma necessidade ou dificuldade encontrada em um determinado contexto.

Para tanto, por meio do Projeto “LIBRAS em todas as mãos” junto ao GPAM foi realizada uma parceria com uma escola municipal de Ariquemes na qual havia 06 alunos surdos, sendo da educação infantil e ensino fundamental nas turmas do: Pré I, 1º ano, 3º ano e 5º ano. No Quadro 2, descrevemos as etapas e descrição das atividades em nossa pesquisa.

Quadro 2 - Descrição das etapas da pesquisa

Etapa	Descrição
a) Diagnóstico situacional:	Carência de recursos didáticos adaptados no processo de inclusão de alunos surdos na classe comum.
b) Revisão da literatura:	Levantamento de pressupostos da educação inclusiva e bilíngue, estratégias didáticas para inclusão do estudante surdo.
c) Desenvolvimento do produto:	Elaboração de recursos didáticos adaptados a partir de conteúdos de 4 turmas da educação básica em que haviam alunos surdos matriculados.
d) Avaliações dos juízes:	Composição de banca contendo especialista na área da Libras e outro na área da educação.

Fonte: Elaborado pelas autoras a partir de Matta, Silva e Boaventura (2014).

O trabalho foi planejado e desenvolvido entre 2022 e 2023 em que foram implementados os pressupostos teóricos na criação dos materiais por meio do Projeto de Extensão e de Pesquisa “LIBRAS em todas as mãos”.

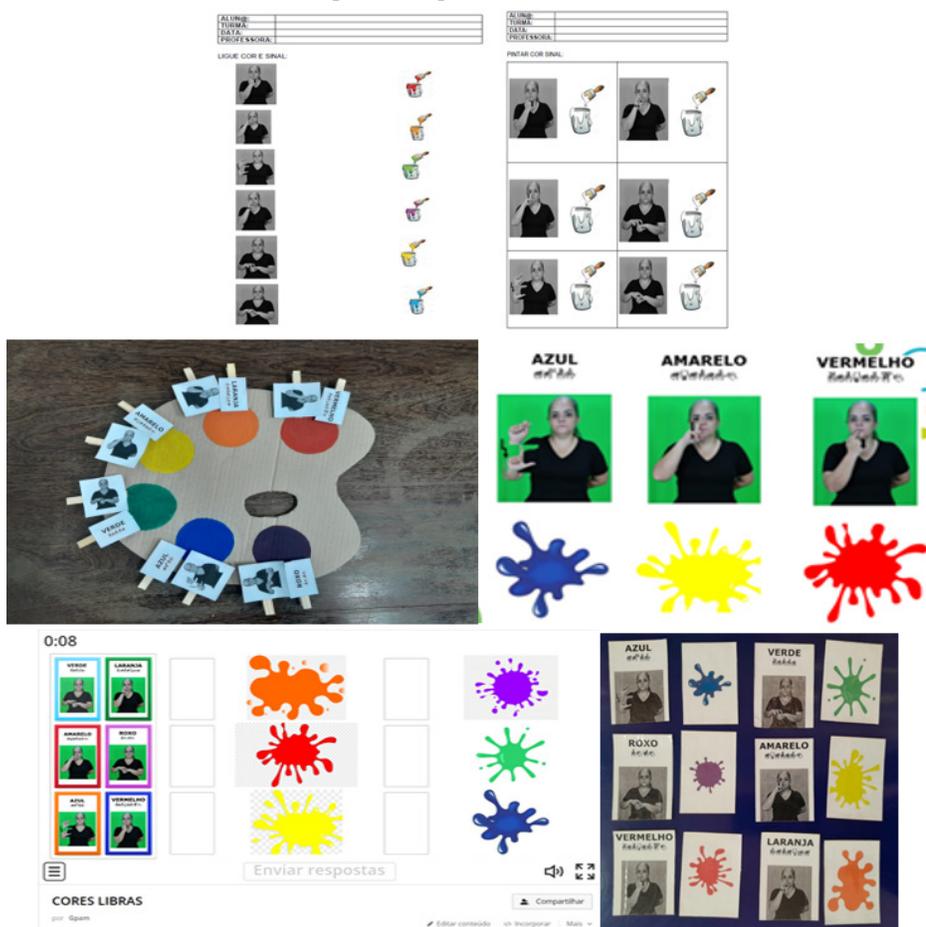
RESULTADOS E DISCUSSÃO

Nesta seção apresentamos os recursos didáticos adaptados elaborados a partir de conteúdos das turmas de Pré I (cores primárias e secundárias), 1º ano (alfabeto e nome), 3º ano (adição) e 5º ano (Fotossíntese), e a discussão sobre as orientações didáticas e os recursos adaptados.

Recursos didáticos adaptados - Pré I

Desse modo, para a turma do Pré I (Educação Infantil), foram elaboradas as seguintes atividades e recursos adaptados para o ensino de Cores primárias e secundárias.

Figura 2 - Jogo de associação de pares com a paleta das cores, associação cores e sinais em Libras, Adaptação do poema “A União das cores”



Fonte: @librasemtodasasmaos e @gpam.unir

Nesta proposta, a orientação é que o professor possa apresentar aos alunos apontando a cor no material seguindo do ensino dos sinais de cada cor em Libras e sua escrita (Datilologia e Língua Portuguesa) fazendo a associação fixando os pregadores nos locais adequados. Em seguida, foi desenvolvido também a adaptação do Poema “A União das cores” com a inserção dos sinais (foto de instrutora surda) na apresentação do poema e a vivência prática com o conteúdo a partir da mistura de massinhas.

Após isso, a proposta foi criar duas atividades adaptadas de registro da aprendizagem das cores e sinais em Libras. Somado a isso, foram elaborados dos jogos a partir deste conteúdo sendo um jogo da memória e outro de pareamento das cores e sinais utilizando o WordWall. Ambos os jogos visam a associação das cores com seu sinal/escrita em Libras.

Recursos didáticos adaptados - 1º ano

Para turma do 1º ano (Ensino Fundamental), foram elaboradas as seguintes atividades e recursos adaptados para o ensino do alfabeto. Primeiramente, a proposta foi a confecção de um crachá com os nomes em Língua Portuguesa e datilologia, foto de cada aluno.

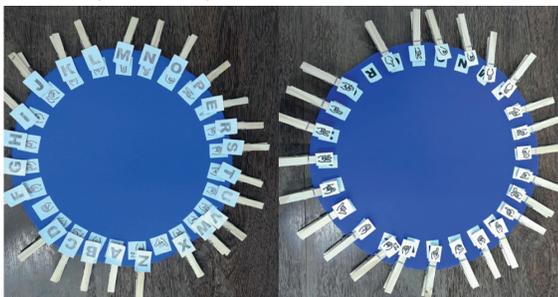
Figura 3- Confeção de crachá



Fonte: @librasemtodasasmaos e @gpam.unir

Após, foi elaborado um recurso didático adaptado, para ser trabalhado jogo de associação do alfabeto em Língua Portuguesa e Datilologia (Libras).

Figura 4 - Jogo de associação do Alfabeto

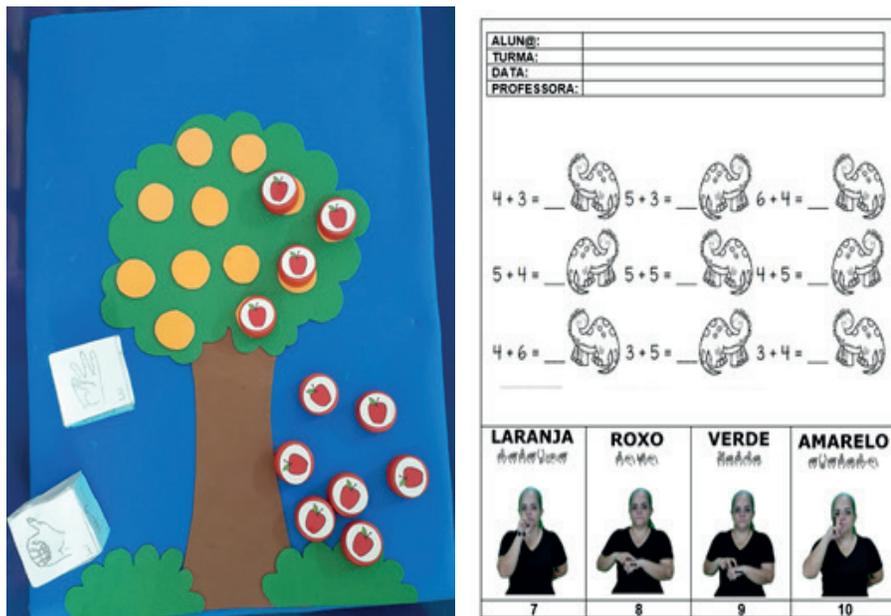


Fonte: @librasemtodasasmaos e @gpam.unir

Recursos didáticos adaptados - 3º ano

Para a turma do 3º ano foram elaborados os seguintes recursos e atividades: árvore da adição e atividade adaptada para adição com legenda de cores.

Figura 5 - Árvore da adição



Fonte: @librasemtodasasmaos e @gpam.unir

Para o material temos o objetivo de desenvolver o conceito da operação adição de maneira lúdica com o jogo árvore da adição. Antes de iniciar o jogo, é necessário que os sinais dos números sejam sinalizados para verificar se os alunos já conhecem ou precisam aprendê-los.

Na sequência, foi elaborada também uma atividade adaptada para registro das somas que podem ser realizadas utilizando as tampinhas de garrafas e registrar os números. Na sequência solicitar aos alunos que pintem os desenhos de dinossauros de acordo com a legenda de cores proposta ao final da atividade.

Recursos didáticos adaptados - 5º ano

Para a turma do 5º ano foram elaborados os seguintes recursos e atividades: adaptação do plano de aula sobre fotossíntese para que cada estudante organize a representação do conteúdo baseado em Prais *et al* (2020), e jogo de pareamento dos elementos estudados no conteúdo de Fotossíntese.

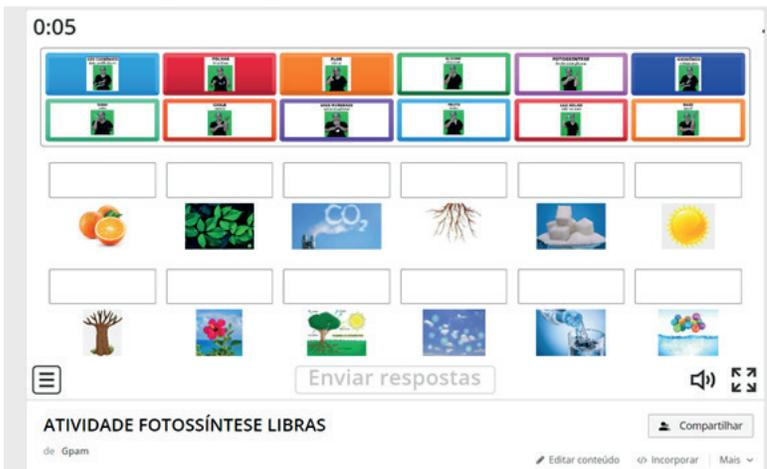
Figura 6 - Atividade sobre Fotossíntese



Fonte: @librasemtodasasmaos e @gpm.unir

A proposta para confecção do material pelo aluno, é iniciar com um breve questionamento sobre “como as plantas fazem para crescerem?” Aguardar pelas possíveis respostas que deverão surgir e indicar aos alunos que irão confirmar ou descobrir a resposta durante a explicação. Além disso, foi elaborado um jogo de pareamento de fotos e sinais em Libras utilizando o WordWall.

Figura 7 - Jogo de pareamento sobre Fotossíntese



Disponível em: <https://wordwall.net/pt/resource/54040186/atividade-fotoss%C3%ADntese-libras>

Fonte: @librasemtodasasmaos e @gpm.unir

O professor pode utilizar esse recurso digital após a sequência da explicação do conteúdo em um laboratório de informática caso a escola ofereça esse recurso, podendo dividir em duplas onde os alunos podem relacionar o conteúdo.

Orientações didáticas e recursos didáticos adaptados

Os recursos didáticos adaptados acima descritos como sugestões de atividades para o aluno surdo são de suma valia desde que sejam objetivos e alinhados ao planejamento de aula e os conteúdos para que não haja uma dificuldade maior no desenvolvimento prático da proposta prevista.

De acordo com Prais (2022, p.43) dentre as orientações para promoção da inclusão do aluno surdo é necessário “considerar o apoio visual (esquemas, estrutura de tópicos) sobre o desenvolvimento de atividades” e o que deve conter na proposta da tarefa. Dessa forma, no desenvolvimento das atividades e recursos didáticos adaptados, buscamos aplicar esta orientação buscando formas de apresentar elementos visuais para auxiliar na aprendizagem dos alunos surdos.

Outro aspecto importante, é a possibilidade do uso de recursos em pequenos grupos. Segundo, Prais (2022, p.43) na organização das atividades é importante possibilitar “suporte individualizado e em pequenos grupos a fim dar apoio ao desenvolvimento de cada estudante”. Dessa forma, o trabalho em grupo pode possibilitar ao educador acompanhar melhor a sua aplicação, além de incluir o aluno a partir do momento que os demais alunos o conhecem e realizam atividades de forma colaborativa.

Apoiado em Omote (2013) acreditamos que o desenvolvimento destes recursos didáticos adaptados pode auxiliar professores que têm aluno surdo em suas turmas e se mobilizar para também elaborar e confeccionar materiais para auxiliar na aprendizagem de seus alunos.

Diante das alternativas que elaboramos e apresentamos nesta pesquisa, dos doze (12) materiais didáticos adaptados para inclusão do aluno surdo em classe comum, existem outras possibilidades de adaptar para outros conteúdos, ou usar outros tipos de recursos, sejam eles manipuláveis e até mesmo os digitais a partir de outros conteúdos e temas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Percebemos que a partir do diagnóstico situacional havia uma carência de materiais didáticos adaptados para inclusão do aluno surdo na classe comum da educação básica.

O objetivo principal foi atingido, pois a partir dos estudos desenvolvidos foi possível apresentar recursos pedagógicos adaptados voltados ao processo de inclusão de alunos surdos na classe comum. E, para isso, nossa pesquisa demonstrou que, para que o educador possa planejar suas aulas, é necessário conhecer o aluno surdo e suas especificidades, utilizando-se de recursos visuais, ser claro e objetivo com sua proposta.

Identificamos a relevância das orientações didáticas para a elaboração dos recursos didáticos adaptados voltados à inclusão do aluno surdo na classe comum em razão de incluir todos em um único planejamento. Foi possível entender que é o planejamento para a inclusão de um aluno surdo carece de um comprometimento do professor para pesquisar, buscar ajuda, como foi nosso caso, de buscar parceiras com acadêmicos surdos e intérpretes de Libras.

Elaboramos os recursos didáticos adaptados a partir de orientações didáticas de um guia que serve para orientar e a partir dessa orientação criar estratégias voltadas ao público surdo para apoiar o ensino de forma lúdica, visual e significativa.

O método de pesquisa utilizado foi favorável para o desenvolvimento dos recursos didáticos, pois nos fez analisar o contexto da inclusão do aluno surdo, buscar orientações e referencial teórico, e elaborar atividades e recursos de acordo com estratégias adequadas e que possam auxiliar em sala de aula futuramente.

Durante a realização da pesquisa foram encontradas dificuldades dentre elas: disponibilidade de contar sempre com a presença de intérprete e o acadêmico surdo nos dias de elaboração dos materiais, pouco contato com a cultura surda e sua Língua, tempo para pesquisa e elaborar os materiais, e encontrar recursos de baixo custo de forma acessível para confecção dos materiais no Projeto.

Considerando esta temática e pensando nos acadêmicos e os professores, indicamos e também em futuras pesquisas que podem ser desenvolvidas: como o uso destes recursos em uma sala de aula e avaliação na prática pedagógica, elaboração de recursos sobre outros conteúdos de diferentes áreas do conhecimento, entre outras possibilidades, e esperamos que estas pesquisas possam motivar outros acadêmicos a pesquisar sobre o processo de inclusão do aluno surdo.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Decreto nº 5.626**. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2005, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras. Dicionário oficial da União, Brasília, 2005.

BRASIL. **Lei nº. 10.436**, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e da outra providencia.

BRASIL. **Lei nº. 12.319**, de 01 de setembro de 2010. Regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais LIBRAS.

CAMPOS, L.; RODRIGUES, B.; SILVA, M. E. N. **A Inclusão dos surdos na Educação e na Sociedade**, publicado em 2012 no site do Scielo.

DIVERSA. **Como criar estratégias para proporcionar aprendizado a estudantes surdos**. Rio de Janeiro: Instituto Rodrigo Mendes, 2019. Disponível em <<https://diversa.org.br/criar-estrategias-estudantes-surdos/>> Acesso em: 04 set. 2023.

FREITAS, O. **equipamentos e materiais didáticos**. Brasília: Universidade de Brasília, 2007.

GOLDFELD, M. **A criança surda: linguagem, cognição, numa perspectiva Integracionista**. 7. ed. São Paulo: Plexus, 2012.

KUBASKI, C; MORAES, V. P. **O bilinguismo como proposta educacional para crianças surdas**. IX Congresso Nacional de Educação- EDUCERE, III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia 26 a 29 de outubro de 2009-PUCPR.

LACERDA, C. B. F; SANTOS, L. F. **Tenho um aluno surdo. E agora?:** Introdução `à Libras e educação de surdos. São Carlos: EdUFScar, 2013. 254 p.

MENDES, E.G. Perspectivas para a construção da escola inclusiva no Brasil. In: PALHARES, M.; MARINS, S. (orgs.) **Escola Inclusiva**. São Carlos: EdUFSCar, p. 61-85, 2002.

LACERDA, C. B. F; SANTOS, L. F. (Orgs.) **Tenho um Aluno Surdo, e agora?** Introdução à LIBRAS e a Educação de Surdos. São Carlos: EDUFSCAR, 2013.p.13-26.

MENDES, E. G. Breve Histórico da Educação Especial no Brasil. **Revista Educacion y Pedagogía**, v.22, n. 57, maio-agosto, 2010, p.93-109.

MATTA, A. E. R.; SILVA, F. P. S.; BOAVENTURA, E. M. Design-based researchou **pesquisa de desenvolvimento**: metodologia para pesquisa aplicada de inovação em educação do século XXI. Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 23, n. 42, p. 23-36, jul/dez. 2014.

MOURA, M. C.; LODI, A. C. B.; HARRISON, K. M. P. **O surdo na história**: da antiguidade ao século XXI. Barueri: Manole, 2013.

PRAIS, J. L. S.; SANTOS, K. P. S.; SANTOS, A. F.; VITALIANO, C. V. Uso de recurso de tecnologia assistiva em proposta didática para a planificação do conteúdo de fotossíntese. In: MIURA, R. K. K.; FREITAS, F. P. M. F.; BLANCO, N. B.; OLIVEIRA, E. K. S. S. **Tecnologias educacionais como suportes para a inclusão escolar**. São Carlos: De Castro, 2020.

PRAIS, J. L. S. (Orgs.). **Guia de Orientações Didáticas: Acessibilidade Pedagógica para Estudantes Surdos**. Porto Velho: UNIR, 2022. Disponível em: http://www.deced.arq.unir.br/uploads/07010701/arquivos/PRAIS__orgs_229559889.pdf Acesso em: 04 ago. 2023.

QUADROS, R. M. O 'BI' em bilinguismo na educação de surdos. In: FERNANDES, Eulália. (Org.) **Surdez e Bilinguismo**. Porto Alegre: Mediação, 2005.

SÁ, N. R. L. **Cultura, poder e educação de Surdos**. 2.ed. – São Paulo: Paulinas, 2010.

LOPES, M. C. **Surdez & Educação**. Belo Horizonte: Autentica, 2007.

LACERDA, C. B. F. **A inclusão escolar de alunos surdos**: o que dizem os alunos, professores e intérpretes sobre essa experiência. Caderno Cedes, Campinas, v. 26, nº 69, p. 163-184, maio-ago. 2006.

PLANEJAMENTO DE SEGURANÇA NAS ESCOLAS

*Gerson Souza Silva*¹

*Michel Canuto de Sena*²

1. INTRODUÇÃO

Inicialmente destaca-se o marco civil da *internet* que se deu por meio da lei 12.965 de 2014 (Brasil, 2014) estabeleceu os direitos e deveres para o uso da *internet* no Brasil. Do mesmo modo, fez com que as empresas e organizações adotassem mecanismos de adequação em conformidade com os requisitos da lei, destaca-se ainda, o artigo 11 da mesma lei, que dispõe sobre a operação de coleta, armazenamento, guarda e tratamento de registros de dados pessoais ou até mesmo de comunicações por provedores de conexão advindas da *internet*.

Importante destacar também que além do uso de *internet*, ainda se destaca o desenvolvimento de novas tecnologias, tais como plataformas de vendas, redes sociais, educacionais, entre outras. Nesse sentido, não proporcionou apenas o acesso à educação para os usuários, ora alunos (as), mas também trouxe inúmeros riscos, como é o caso de vazamento de dados, *cybercrime*³, golpes⁴, entre outras ações fraudulentas.

No presente capítulo serão abordadas as estratégias de gestão de riscos na escola, além disso inúmeras recomendações de ações para a instituição. Como é o caso de a escola adotar medidas e estratégias para implementação de soluções e de proteção à privacidade de dados, como é o caso do direito fundamental à imagem.

Faz-se necessário que as escolas se atentem ao cumprimento dos requisitos estabelecidos na lei n. 13.709 de 2018 (Brasil, 2018) que traz recomendações para a instituição de ensino sobre a segurança, o tratamento e o armazenamento de dados pessoais. Bem como, deve trabalhar suas rotinas de acordo com a temática de dados sensíveis, tendo em vista que a criança ou o adolescente fazem parte de

1 Graduado em administração. Especialista em segurança da informação. Especialista em governança da tecnologia. Coordenador de governança. E-mail: gerson.scoach@gmail.com.

2 Pós-doutor (UEMS). Doutor (UFMS). Doutorando em Direito (UFPR). Mestre (UFMS). Professor de Direito. Autor de obras jurídicas. E-mail: canuto.fadir.ufms@gmail.com.

3 A título de exemplo, o *cyberbullying*, o *stalking*, pornografia da vingança.

4 Por exemplo, o golpe praticado via *WhatsApp* ou por mensagem de texto (SMS) solicitando que a pessoa clique em *link* desconhecido.

uma população vulnerável, logo necessitam de maior cautela com o manuseio de informações.

A temática sobre a segurança deve ser considerada sobre dois aspectos, o primeiro deve atentar para segurança da informação e proteção de dados de pessoais, conforme o artigo 46 da LGPD. Ele dispõe sobre o papel e a responsabilidade dos agentes de tratamento que devem implantar medidas de segurança, técnicas e administrativas, com a finalidade de garantir e proteger os dados pessoais de acessos não autorizados, além disso, mitigar os riscos, de tratamento e vazamento.

O segundo aspecto dispõe sobre a segurança física e a patrimonial, de acordo com a Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988) em seu artigo 144 que garante a segurança pública como dever do Estado, direito e responsabilidade de todos, inclusive com o objetivo de manter a ordem pública e evitar risco coletivo e do patrimônio, como é o caso das instituições de ensino.

Do mesmo modo, tom o condão de garantir segurança da pessoa em condição de perigo, por meio dos seguintes órgãos competentes a polícia federal, a polícia rodoviária federal, a polícia ferroviária federal, a polícia civil, a polícia militar e corpos de bombeiros militar, bem como a polícia penal federal, estaduais e distrital.

Nesse sentido, o presente capítulo abordará a necessidade de parcerias entre as escolas e a polícia, com o fito de tornar o ambiente escolar mais seguro e confiável. Além disso, os mecanismos para prevenção de danos e vazamento de dados escolares e inclusive, realçar o papel primordial do policiamento na escola com a finalidade de prevenção e não de repressão.

A presente pesquisa adotou as hipóteses a seguir: (I) as instituições de ensino observam a efetivação da LGPD?; e (II) as escolas estão implementando mecanismos de segurança da informação para proteção de seus alunos?

2. REVISÃO DE LITERATURA

2.1 Política de proteção nas escolas

Inicialmente, torna-se importante destacar as normas técnicas e as leis que definem as políticas de proteção de crianças e de adolescentes em ambiente escolar, sobretudo aos aspectos de segurança patrimonial e segurança lógica. Destaca-se nesse ponto, a Lei Geral de Proteção de Dados (Brasil, 2018), a ABNT NBR 9050 de 2015 (Brasil, 2015), bem como as normas específicas destinadas a esse grupo de pessoas, tais como o Estatuto da Criança e do adolescente (Brasil, 1990) e a LDB (Brasil, 1996).

Apesar de a LGPD não tratar especificamente de criança e de adolescente, torna-se necessário fazer uma análise crítica do seu artigo 14. Nesse dispositivo,

percebe-se que acerca do tratamento e coleta de dados recomenda-se que haja anuência dos pais ou responsáveis legais, quanto a responsabilidade em informar os dados deles (Brasil, 2018).

Nesse interim, o ECA pode ser correlacionado com o artigo 14 da LGPD, tendo em vista o princípio do melhor interesse da criança e do adolescente. Ainda, deve-se analisar sob o prisma dos direitos fundamentais atrelados à escola, em outras linhas, o direito à imagem, bem como o tratamento de dados de crianças e de adolescentes, que devem receber maior atenção para não ocorrer vazamentos e possíveis danos (Brasil, 2018). No mesmo sentido:

[...] Art. 14. O tratamento de dados pessoais de crianças e de adolescentes deverá ser realizado em seu melhor interesse, nos termos deste artigo e da legislação pertinente.

§ 1º O tratamento de dados pessoais de crianças deverá ser realizado com o consentimento específico e em destaque dado por pelo menos um dos pais ou pelo responsável legal.

§ 2º No tratamento de dados de que trata o § 1º deste artigo, os controladores deverão manter pública a informação sobre os tipos de dados coletados, a forma de sua utilização e os procedimentos para o exercício dos direitos a que se refere o art. 18 desta Lei.

§ 3º Poderão ser coletados dados pessoais de crianças sem o consentimento a que se refere o § 1º deste artigo quando a coleta for necessária para contatar os pais ou o responsável legal, utilizados uma única vez e sem armazenamento, ou para sua proteção, e em nenhum caso poderão ser repassados a terceiro sem o consentimento de que trata o § 1º deste artigo.

§ 4º Os controladores não deverão condicionar a participação dos titulares de que trata o § 1º deste artigo em jogos, aplicações de internet ou outras atividades ao fornecimento de informações pessoais além das estritamente necessárias à atividade.

§ 5º O controlador deve realizar todos os esforços razoáveis para verificar que o consentimento a que se refere o § 1º deste artigo foi dado pelo responsável pela criança, consideradas as tecnologias disponíveis.

§ 6º As informações sobre o tratamento de dados referidas neste artigo deverão ser fornecidas de maneira simples, clara e acessível, consideradas as características físico-motoras, perceptivas, sensoriais, intelectuais e mentais do usuário, com uso de recursos audiovisuais quando adequado, de forma a proporcionar a informação necessária aos pais ou ao responsável legal e adequada ao entendimento da criança (Brasil, 2018, p. 1).

Além do tratamento de dados pessoais de crianças e de adolescentes ser sempre de acordo com seu melhor interesse. Ainda, para que ocorra o tratamento de dados pessoais desse grupo torna-se necessário o consentimento específico, ou seja, a concordância dos pais, ou em outros casos dos responsáveis. Do mesmo modo, as informações sobre o tratamento de dados, a título de exemplo, o tipo de dados coletados, a forma de utilização e os procedimentos para os exercícios dos direitos do titular (De Teffé; Tepedino, 2020).

Destaca-se ainda, que os dados de crianças e de adolescentes podem ser coletados sem anuência em apenas dois casos específicos (I) quando a coleta for necessária para contatar os pais ou responsáveis; e (II) ou para a proteção deles, tendo em vista qualquer espécie de perigo próximo que possam sofrer (De Teffé; Tepedino, 2020).

Ainda, é importante destacar a norma ABNT NBR n. 9050 de 2015, que estabelece a acessibilidade a edificações, bem como é destinada também as escolas. As instituições de ensino que devem observar as suas instalações de acordo com os seguintes protocolos: (I) acessibilidade – condição de alcance ao ambiente escolar com segurança e autonomia; (II) acessível – tornar o ambiente com maior fluidez e acessibilidade; e (III) adaptável e adaptado – o ambiente deve ser maleável para possíveis alterações, conforme a necessidade de cada escola (Brasil, 2015, p. 1).

Do mesmo modo, a norma dispõe em seu item n. 3.1.6 sobre a ajuda técnica ou até mesmo a contribuição na promoção funcional para a inclusão da pessoa com deficiência ou até mesmo aquelas que apresentam mobilidade reduzida. Tendo como objetivo além da inclusão social, ainda na efetivação dos direitos fundamentais da pessoa com deficiência. A escola deve ainda atentar-se ao desenho universal, contido na ISO n. 9386-2 de 2013, ou seja, de forma ilustrativa, a inclusão de todas as pessoas em qualquer ambiente, sem nenhuma espécie de preconceito.

Conforme o artigo 53 do ECA (Brasil, 1990) a criança e o adolescente possuem o direito à educação, com o objetivo de promover o pleno desenvolvimento, bem como a preparação acadêmica e técnica para o mercado de trabalho. Ainda, é importante destacar que a função de promoção da educação não é cabível somente para os pais ou responsáveis, conforme o artigo 205 da Constituição Federal (Brasil, 1988) dispõe que o processo educacional é dever do Estado, da família e da sociedade, ou seja, a população pode auxiliar na formação da criança e do adolescente com atos participativos, tais como, denúncia em caso de abuso, oferta de atividades recreativas e extensivas à escola, entre outros.

2.2 Como implantar rotina de segurança nas escolas

Para a discussão da implantação de rotina visando a segurança nas escolas é fundamental analisar os aspectos que influenciam violência escolar, bem como estabelecer medidas e adotar as ações preventivas e protetivas. Nesse sentido, destacam-se as seguintes atividades: (I) criação de um ambiente escolar mais receptivo e inclusivo; (II) promoção de palestras educativas sobre conscientização e combate à violência; (III) campanhas sobre segurança física,

bem como orientações sobre os perigos e punições; e (IV) conscientização sobre o tráfico e consumo de drogas (Spaniol; De Azevedo, 2022).

Do mesmo modo, se torna importante destacar a necessidade de implantar medidas preventivas com objetivo de potencializar o nível de segurança no ambiente escolar. Destacam-se as seguintes medidas, as melhorias contínuas em infraestrutura com objetivo de reduzir os riscos e manter a convivência no ambiente escolar pacificada; instalar câmeras de monitoramento em todos os ambientes, sobretudo nos espaços com pouca visibilidade e circulação de profissionais e implantar controle de acesso para evitar entradas de pessoas não autorizada (De Mello, 2023).

Conforme a Constituição Federal de 1988, em seu artigo 205, que dispõe que a educação é dever do Estado, da família e da sociedade. Tendo em vista, que as ações devem ser pensadas e planejadas por todos esses atores elencados no rol do artigo da constituição (Brasil, 1988).

O Estado deve promover as ações para que a educação seja acessível à todas as pessoas, sem qualquer espécie de discriminação ou preconceito de qualquer ordem. Ainda, cabe ao Estado garantir a segurança das instituições de ensino, não somente na prospecção de conhecimento, como é o caso de material humano (professor, coordenador, técnico, entre outros), mas também no viés de segurança humana, como é o caso de monitoramento, planejamento antiviolença nas escolas, qualificação de profissionais escolares, dentre outros (Souza; Pinho, 2023).

Da mesma feita, a lei n. 8.080 de 1990, em seu artigo sétimo, inciso XIV, dispõe sobre a proteção destinada a crianças e a adolescentes em caso de maus tratos, bem como a vigilância que se recomenda não somente em saúde, mas também na escola. Desse modo, percebe-se que a responsabilidade do Estado nesse nicho, não reside somente em disponibilizar a estrutura física escolar e o pessoal qualificado, mas também na gestão humanizada e interdisciplinar correlacionada com o Sistema Único de Saúde (Santos; Vasconcelos, 2023).

Ainda, a promoção da educação cabe à família, importante destacar que conforme o avanço no conceito de estrutura familiar, o conceito pode ser de família monoparental, por representantes legais, por intermédio de adoção, entre outros. Além do dever de sustento com alimentos para uma vida digna, do mesmo modo, cabe à família fazer o encaminhamento da criança à escola, deve ainda, acompanhar o desenvolvimento físico, intelectual e mental de seu filho ou responsável (Ribeiro; Walter, 2021).

Nesse sentido, cabe também à sociedade atuar na gestão de inclusão escolar para o pleno desenvolvimento da criança e do adolescente. Uma das ações possíveis de execução social é justamente as campanhas de conscientização

contra as diversas formas de violências, a título de exemplo, a exploração infanto-juvenil, a exploração sexual, os casos de *bullying*, *cyberbullying*, *stalking* e de drogadização nas escolas (Mendes, 2017).

Ainda, a sociedade deve, em caso de ocorrência de algum desses abusos, realizar a denúncia para o Conselho Tutelar respectivo de sua região, ou utilizar o disque 100 para denúncias, bem como acionar o Juízo da Infância e da Juventude da respectiva comarca.

2.3 Violência nas escolas e planejamento de segurança

A presente seção trata do dispêndio, ou seja, dos recursos destinados ao planejamento anual escolar que visa atender as suas necessidades, como é o caso dos gastos, dos investimentos, dos projetos e dos gerenciamentos dos recursos, bem como dos processos de tecnologia.

Nesse contexto, destacam-se os processos de gerenciamento de riscos e os processos de tecnologia que tem como objetivo implantar as medidas de segurança da informação. Devendo ainda, contemplar os processos de segurança física e patrimonial, como é o caso, da vigilância⁵, da central de monitoramento por intermédio de câmeras, da manutenção predial⁶, bem como do mecanismo de controle de acesso físico (De Lavor Filho et al., 2024).

Faz-se necessário identificar as falhas técnicas e posteriormente planejar as melhorias por meio de avaliações fundamentadas em normativos técnicos e *frameworks*, para adequar aos requisitos exigido pelo regulatório, leis e estatutos com objetivo de manter a unidade escolar mais segura. Ainda, torna-se importante definir as medidas prioritárias para os investimentos. Para tanto, é fundamental realizar o levantamento das despesas, bem como, as análises os e diagnósticos delas, de forma direta e indireta para identificar as oportunidades de redução dos gastos (Barbosa, 2023).

Desse modo, as instituições de ensino precisam assegurar a proteção e a privacidade dos dados pessoais e inclusive do direito de imagem da criança e do adolescente. Dessa forma, é necessário fazer uso dos recursos financeiros destinados aos projetos de melhorias contínuas para implantar as medidas de segurança fundamentadas nos seguintes princípios, confidencialidade; disponibilidade; integridade; autenticidade e não repúdio (Bueno; Gama, 2023).

De acordo com a ISO n. 31.000, entende-se a gestão de riscos como diversas “atividades coordenadas para dirigir e controlar uma organização no que se refere

5 Trata-se da vigilância de segurança, que deve ser disponibilizada em ambiente escolar para a efetivação da qualidade de ensino.

6 A manutenção predial compreende iluminação, extintores de incêndio ou detectores, bebedouros e setor de higiene.

a riscos” (Brasil, 2018, p. 1). Desse modo, o mesmo conceito deve ser aplicado no ambiente escolar, tendo em vista que a temática da gestão de riscos neste espaço é crucial para reduzir a probabilidade X impactos de um evento se materializar. Do mesmo modo, com o fito de manter a segurança da integridade das crianças, dos adolescentes e dos docentes nas dependências escolares.

As escolas devem adotar medidas preventivas para evitar ocorrência de violência em suas dependências (Brasil, 2018). Para tanto, é necessário a elaboração de plano de ação com a finalidade de identificar os fatores que promovem o aumento da violência, a título de exemplo, observar alunos com comportamento hostil ou até mesmo em ações com viés em combate de violência escolar e entre outras ocorrências com impactos negativos na convivência entre alunos e professores.

3. CONCLUSÃO

É fundamental que as escolas estabeleçam estratégias de prevenção antiviolência e tornar o ambiente escolar mais agradável com rotinas, como é o caso da inclusão social nas salas de aulas, campanhas educativas em especial para combater o *bullying*, o *cyberbullying*, o *stalking* e entre outros.

Em resposta a primeira hipótese do trabalho, as instituições de ensino não observam a efetivação da LGPD. Tendo em vista, que em muitos dos casos, as escolas nem sabem da existência da lei e de sua rotina de implantação para prevenção de danos.

Conforme a revisão e literatura realizada no presente trabalho, percebe-se que as instituições de ensino não implementam mecanismos de segurança da informação para proteção de seus alunos. Tendo em vista que a ausência de recursos financeiros e de profissionais qualificados para implementar soluções de proteção de dados da criança e do adolescente.

Outro ponto de destaca é a possibilidade de desconhecimento acerca da própria existência da LGPD pelas escolas. Em outras linhas, conforme o artigo 14 do mesmo diploma, o tratamento de dados também deve ser direcionado para essa população vulnerável, ainda, recomenda-se que as escolas busquem por profissionais capacitados com a finalidade de aperfeiçoar a sua equipe.

Por fim, recomenda-se que as escolas implementem o processo de gerenciamento de riscos, tendo como base as seguintes etapas: identificar e analisar os eventos e alertas com potencial risco, tratar e monitorar os riscos, bem como elaborar planos de ação e implantar as medidas preventivas de mitigação de riscos tais como e acidentes entre outras ocorrências com impacto negativo.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Marinalva de Sousa. Desafios da gestão escolar na percepção dos diretores. **Rebena-Revista Brasileira de Ensino e Aprendizagem**, v. 6, p. 85-109, 2023.

BRASIL. **Constituição Federal de 1988**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2018/lei/113709.htm. Acesso em: 05 jul. 2024.

BRASIL. **Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o ECA. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm. Acesso em: 02 jul. 2024.

BRASIL. **Lei n. 8080 de 1990**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18080.htm. Acesso em: 05 jul. 2024.

BRASIL. **Lei n. 9.394 de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 02 jul. 2024.

BRASIL. **Lei n. 12.965 de 2014**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/112965.htm. Acesso em: 05 jul. 2024.

BRASIL. **ABNT NBR n. 9050 de 2015**. Disponível em: http://accessibilidade.unb.br/images/PDF/NORMA_NBR-9050.pdf. Acesso em: 02 jul. 2024.

BRASIL. **ABNT NBR n. 31.000 de 2018**. Disponível em: https://dintegcgin.saude.gov.br/attachments/download/23/2018%20-%20Diretrizes%20%20Gest%C3%A3o%20de%20Riscos_ABNT%20NBR%20ISO%2031000.pdf. Acesso: 08 jul. 2024.

BRASIL. **Lei n. 13.709, de 14 de agosto de 2018**. Dispõe sobre a LGPD. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2018/lei/113709.htm. Acesso em: 02 jul. 2024.

BUENO, Eliane Couto; GAMA, Maria Eliza Rosa. Os desafios da gestão escolar frente à pandemia: uma análise do campo. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação-Periódico científico editado pela ANPAE**, v. 39, 2023.

DE LAVOR FILHO, Tadeu Lucas et al. Evidências de capacitações de prevenção ao uso de álcool e de outras drogas em territórios escolares: uma revisão sistemática. **SMAD, Revista Eletrônica Saúde Mental Álcool e Drogas (Edição em Português)**, v. 20, 2024.

DE MELLO, Carlos Cesar. INTERVENÇÃO POLICIAL EM SITUAÇÕES DE EMERGÊNCIA EM ESCOLAS: PROTOCOLOS E ESTRATÉGIAS PARA PROTEGER A COMUNIDADE ESCOLAR. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, v. 9, n. 10, p. 4597-4609, 2023.

DE TEFFÉ, Chiara Antonia Spadaccini; TEPEDINO, Gustavo. O consentimento na circulação de dados pessoais. **Revista Brasileira de Direito Civil**, v. 25, n. 03, p. 83-83, 2020.

MENDES, Enicéia Gonçalves. Sobre alunos “incluídos” ou “da inclusão”: reflexões sobre o conceito de inclusão escolar. **Educação especial inclusiva: conceituações, medicalização e políticas**, p. 60-83, 2017.

RIBEIRO, Eliane de Oliveira Aranha; WALTER, Cátia Crivelenti de Figueiredo. Práticas de promoção de educação em saúde bucal para crianças com scz: uma reflexão. **Facit Business and Technology Journal**, v. 1, n. 30, 2021.

SPANIOL, Marlene Inês; DE AZEVEDO, Rodrigo Ghiringhelli. Formação profissional na segurança pública do RS: análise a partir dos seus cursos, suas escolas e academias de polícia. **Revista Brasileira de Segurança Pública**, 2022.

SANTOS, Hanna Caroline de Santana; VASCONCELOS, Joilson. Políticas públicas educacionais e a responsabilidade estatal. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, v. 9, n. 5, p. 2649-2658, 2023.

SOUZA, Ivone Oliveira da Costa; PINHO, Alexandra Moreno. VIOLÊNCIA NAS ESCOLAS BRASILEIRAS: REFLEXÕES SOBRE O AUMENTO DOS CASOS. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, v. 9, n. 11, p. 3656-3665, 2023.

COMPREENSÃO DOS PRINCÍPIOS DA GESTÃO ESCOLAR PARTICIPATIVA

Dalvaneide Alves de Lima Barbalho¹

1. INTRODUÇÃO

A atual melhora do sistema educacional brasileiro, iniciada com a criação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 2005), gera uma série de expectativas em relação às modificações formuladas. A LDB, nos artigos 14 e 15, expõe as conseqüentes resoluções, no que se refere à gestão democrática:

Art. 14 - Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios: I. Participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola; II. Participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.

Art. 15 - Os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas de direito financeiro público (BRASIL, 2005, p. 12).

Isso leva a uma mudança na organização da instituição escolar, promovendo um modelo curricular flexível e aberto que permita que ajustes curriculares sejam feitos em conjunto com o desenho do projeto educacional em atenção às necessidades e interesses dos alunos, aos problemas socioeconômicos, culturais e ambientais que ocorrem em seu ambiente e aos avanços no campo da psicopedagogia.

Atualmente, essa educação suscita a necessidade de um novo tipo de gestor, corpo docente e membros mais participativos da comunidade educacional, em sintonia com a crescente autonomia das escolas, visando melhorar os padrões de qualidade e conteúdo que garantam o desenvolvimento de conhecimentos e competências nos alunos.

Nessa linha de pensamento, Paro (2006) argumenta que é inquestionável que as transformações educacionais contemplem mudanças na direção das instituições escolares, essencialmente no que se refere à práxis da função diretiva,

¹ Graduada em Pedagogia. Especialista em: Alfabetização -UNP, Língua portuguesa e matemática na perspectiva transdisciplinar- IFRN, Educação pobreza desigualdade social- UFRN e Gestão Escolar (Administração, Supervisão, Orientação e Inspeção). FAVENI. E-mail: dalvabarbalho@gmail.com.

uma vez que maiores atribuições estão sendo transferidas para as escolas, isto é, na ordem social, curricular, administrativa, financeira e comunitária, o que significa habilidades e competências particulares do gestor.

Focado nessa realidade notável, o objetivo da pesquisa está inscrito na profundidade da essência da metamorfose da educacional brasileira, no entendimento de que fornecer conhecimento leva à investigação, compreensão e explicação de estratégias para reconstruir a gestão escolar participativa nas escolas brasileiras, que, sem dúvida, merece uma nova perspectiva teórica a fim de regenerar sua prática e proporcionar aos gestores educacionais outra perspectiva para sua gestão, de acordo com os princípios de participação cidadã inscritos nos postulados da Constituição Brasileira em concordância com o projeto nacional educativo expresso na Lei de Diretrizes e Bases da Educação.

Da mesma forma, o conhecimento gerado constituirá um repensar da evolução de uma circunstância histórica, sabendo que esse conhecimento será sempre tradução e reconstrução que traz o risco de incerteza humana; do mesmo modo, conhecer e pensar sobre a gestão das escolas brasileiras não está alcançando uma verdade totalmente certa, está dialogando com a incerteza – incerteza deste evento, com o objetivo de deixar uma posição teórica que deve ser útil na medida em que se adapte às condições particulares do contexto.

2. APROXIMAÇÃO DA REALIDADE ESPECÍFICA DA GESTÃO ESCOLAR PARTICIPATIVA

Nas instituições educativas, a gestão gerencial evolui, pois é uma sucessão de eventos histórico-práticos; é um conjunto de processos e um futuro em mudança que, em seu curso, inclui em sua explicação diferentes abordagens disciplinares ordenadas e reordenadas para dar conta de seu estado.

Sendo assim, é quase natural pensar que, se a atividade de gestão envolve fatores de diferentes ciências: psicológica, tecnológica, sociológica, humanística, entre outras, que categoricamente dão sentido às atividades humanas, então o paradigma positivista parece não ser o mais adequado para entender e gerar respostas a várias demandas típicas da vida organizacional, uma vez que, por meio de lentes que apenas permitem ver, como expresso por Libâneo (2001), o que está dentro dos parâmetros racionais. Assim, na estrutura da realidade, uma rede complicada de relações entre as várias partes de um todo unificado, é necessário explorá-lo usando prismas diferentes, sabendo que o ser humano não pode saber fazendo um retrato fiel e exato do exterior, mas que todo conhecimento, como aponta Lück (2009), é uma tradução da realidade externa.

Certamente, a educação e, especificamente, a gestão escolar, têm uma responsabilidade sem precedentes na situação atual caracterizada pela natureza

global do conhecimento, o turbilhão de mudanças que experimentamos no início do século XXI e a necessidade de refletir sobre a identidade – com a cabeça global e pés locais – para não cair nos perigos do economismo e nas incertezas extremas. Em resumo, requer nosso conhecimento e decisões com um conteúdo ético que contribua para a conquista do convívio, garantindo a existência e vida planetária para o futuro; ideal alcançável que não será cumprido se não fizermos o possível para torná-lo realidade no processo de construção.

Sobre esse aspecto, Libâneo (2001, p. 82) afirma que “o problema é que temos um mundo rico que acabou de chegar sem que um novo mundo ainda tenha nascido”. Em suma, esse novo mundo começa a ser visualizado, demoradamente, é verdade, mas o fato é que está acontecendo.

Assim, por exemplo, o Relatório Mundial sobre o Futuro da Educação da Organização das Nações Unidas para a Educação (UNESCO, 2016) aponta para a perspectiva de uma expansão do acesso à educação e a continuação de rápidas mudanças no ambiente econômico, social e cultural, razão pela qual se espera aumentar a preocupação com a qualidade da educação e, em particular, com os resultados obtidos no processo de aprendizagem.

As opiniões sobre os setores prioritários de intervenção divergem amplamente; a tendência tem sido focar o interesse nos currículos escolares, nas modificações do conteúdo do programa, nas inovações no processo de ensino-aprendizagem, que resultaram na transformação do papel do professor e na concessão de novas responsabilidades do aluno.

Essa renovação de conteúdo, métodos e currículo complicou o papel do profissional docente, que de fato é da educação na era atual, que em momentos de pós-industrialização tem um novo significado.

O relatório da UNESCO (2016) para a educação do século XXI apresenta uma virada em relação à concepção didático-pedagógico-gerencial, sustentando que o desafio da sala de aula, do professor e, conseqüentemente, do gestor escolar é aprender a conhecer, fazer, viver juntos e ser. Isso supõe que os professores devem mediar a aprendizagem e gerenciar as escolas a partir dessas quatro perspectivas, superando visões redutivas e cognitivas e integrando aspectos vitais e existenciais, como as habilidades, a convivência, o social e a ética.

No contexto nacional, é inegável que, nas últimas décadas, o sistema educacional brasileiro incorporou profundas reformas na busca incessante de melhorar a qualidade da educação em benefício da comunidade.

Nesta perspectiva, Valerien e Dias (2002) dizem que supõe-se que o projeto das escolas brasileiras exija uma nova forma de gestão escolar participativa e, conseqüentemente, de ferramentas de planejamento, onde professores, gestores em geral e o diretor em particular devem adaptar suas desempenhos para a consecução dos objetivos e metas da instituição, de acordo com os mais altos

propósitos da educação brasileira; cuja visão é focada na construção de um novo modelo de sociedade solidária, participativa e protagonista, essencial para salvar o destino da família humana, enfatizando o papel do trabalho de gestão integrado, monitorando os processos pedagógicos e executando inovações organizacionais em prol de alcançar um alto compromisso.

Inserido nesse panorama, surge a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Base Nacional como uma proposta, dada a necessidade de concordar com as grandes aspirações da maioria dos países do mundo, o caminho para alcançar uma sociedade pós-moderna baseada na confiança de que a instituição escolar é a entidade capaz de transformar o mundo através da formação de novos cidadãos.

De acordo com Lück, (2009), posteriormente, essa proposta nacional buscou sua concretização em 2004, por meio do Projeto Nacional de Educação, cujo objetivo, segundo Lück, (2009), constitui a ponte para deixar definitivamente para trás o segundo milênio e iniciar o novo com um espírito mais fraterno e mais consciente do ambiente social e ambiental, baseado em assumir, por citar alguns aspectos, uma configuração humanística e cooperativa, formar a cultura da participação cidadã, a solidariedade social e o diálogo intercultural, a transdisciplinaridade do conhecimento e a formação dos valores dos cidadãos.

Dessa forma, a prioridade da agenda educacional nos próximos anos terá que ser direcionada não apenas a questões relacionadas aos processos de construção da aprendizagem do conhecimento e da gestão escolar, mas também a questões que afetam a sustentabilidade ecológica, à cidadania planetária como consequência da evolução do pensamento, inteligência e consciência humana em uma perspectiva integrada.

Em outras palavras, a prioridade educacional também deverá ser direcionada para questões relacionadas à interculturalidade, diversidade e pleno desenvolvimento da consciência humana, dimensões que o gestor da escola é chamado a conhecer e refletir, uma vez que a diversidade sustentável é, sem dúvida, uma das grandes preocupações de nosso tempo.

Em essência, para a democracia, fundamenta-se na complexidade das interações entre unidade e diversidade e na compreensão das novas identidades que surgem em uma dinâmica de natureza complexa.

Com essa visão, não há dúvida de que, coincidindo com as abordagens de Libâneo (2001), a gestão das instituições de ensino exige dos diretores competências e demandas acadêmicas, uma gama de habilidades pessoais, profissionais e técnicas que devem ser adquiridas e aperfeiçoadas através de um processo sistemático e permanente de atualização e mudanças, a fim de se alinhar com novos eventos científicos.

Nesse projeto, o gestor se torna a força motriz para conectar a escola à comunidade educacional, que é concebida como uma organização primária no

processo formativo, unindo todos os setores e instituições de natureza social que se identificam com a comunidade local.

Nesse sentido, o Ministério da Educação, no manual sobre a comunidade educacional, destaca:

A participação ativa dos indivíduos na tarefa educacional e no trabalho da comunidade local leva a um processo contínuo e ascendente que garante a integração da escola com a comunidade. Esse processo sugere que a escola deve ser integrada aos programas de desenvolvimento comunitário e, ao mesmo tempo, atuar como um centro para sua promoção. A função básica da escola será patrocinar a participação, cooperação e integração nos membros de sua comunidade. Brasil (2021, p.20)

Sob esse ângulo visionário, é importante destacar que, para qualquer mudança transcendente na vida escolar, o gestor desempenha um papel fundamental, ao dirigir, promover e orientar a gestão da instituição, a fim de alcançar esses objetivos transcendentais na construção da nova escola que aspira.

3. O OUTRO ARCO DO CONHECIMENTO: GESTÃO SOCIAL, GESTÃO PARTICIPATIVA E GESTÃO ESCOLAR

Para integrar a jornada nesse arco, vale ressaltar que geralmente se define a gerência à gestão de uma organização destinada a organizar as tarefas, para que os membros possam cumpri-las com métodos, visão e entendimento, levando-os a boas chances de sucesso. Libâneo (2001) explica que, com base nessa concepção, a gerência pode ser diretiva, o gestor dá ordens e controla todo o processo. Assessoria, o gestor mantém o controle e consulta seus colaboradores. Por delegação, o controle do gestor é baixo e sua intervenção é pouca e participativa, em que o controle do gestor é baixo e sua intervenção e a dos colaboradores são altas. Isso requer uma equipe com uma atitude de integração e corresponsabilidade, com um senso de pertencimento ou identidade que permita o trabalho em equipe e capacite as partes interessadas na gestão, levando a uma melhor qualidade de decisão, aumento da produtividade, moral do trabalho mais elevada, menos rotatividades, atrasos e ausências, além de melhor comunicação e resolução de conflitos na organização.

Enquadrada neste contexto do segundo arco do conhecimento, a gestão social, para Libâneo (2001), é uma operação organizacional de natureza diferente, fluida, de composição organizacional que permite enfrentar situações muito particulares e subjetivas relacionadas a problemas sociais de uma determinada comunidade.

Paro (2006) argumenta que uma gestão social eficiente tende a aperfeiçoar o desempenho dos esforços dos atores sociais diante de grandes déficits sociais e da melhoria do funcionamento da comunidade ou da organização, na qual o

investimento em capital humano e capital social, representado por seus atores e seu impacto socioeducativo das escolas brasileiras na sociedade, representam os elementos essenciais da gestão participativa que, centrados nos postulados da LDB, têm como horizonte uma teoria capaz de articular diferentes disciplinas para fornecer uma base sólida que permita a prática da gestão escolar participativa.

Continuando com a gestão social, nota-se que ela se localiza no cruzamento de três áreas: desenvolvimento social, políticas públicas e gestão pública. As contribuições desses três tópicos para o seu desenvolvimento fornecem uma abordagem abrangente e com um amplo espectro de possibilidades para gerar uma nova teoria, uma vez que a articulação desses pontos afetará igualmente os atores, a participação do cidadão e as políticas estatais que regulam tal Inter-relação.

Continuando com essa linha transversal de pensamento, em relação à gestão participativa, cremos conveniente citar Piaget (1998), o famoso psicólogo francês que afirmou que o principal objetivo da educação é criar homens capazes de fazer coisas novas, não apenas repetir o que outras gerações fizeram, homens criativos, inventores e descobridores. O segundo objetivo é conformar mentes que possam ser críticas, que possam verificar e não aceitar tudo que lhes seja oferecido.

É assim que a gestão participativa é instilada no novo modelo de gestão, inspirado em estudos realizados sobre o desempenho e a satisfação do pessoal que ganha a vida nas organizações.

Esses estudos, dentre os quais se destacam os de Libâneo (2001), revelaram que as organizações baseadas em modelos de gestão participativa mostram desempenho e satisfação de pessoal maior do que nos modelos de direção unipessoal. Isso fez com que os modelos de gestão tradicionais fossem questionados e é necessário reorientá-los. Essa nova visão da administração teve um impacto direto no projeto educacional, pois parece que não haverá uma cultura de participação se esta não for defendida, assumida e processada na escola.

O fortalecimento de uma cultura de participação dos diferentes atores com a gestão escolar, tendo como alicerce a abordagem da escola, traz consigo a consequente melhoria da qualidade do ensino e, portanto, da própria gestão, como diz Libâneo (2001, p. 68):

Em uma escola, talvez mais do que em qualquer tipo de organização, os resultados dependem das pessoas e das inter-relações entre elas. E em uma escola, como em qualquer organização, todas as atividades estão intimamente ligadas. Então, um movimento em direção a uma melhor qualidade do processo educacional requer o envolvimento ativo de todos os agentes envolvidos. No entanto, os mais importantes desses agentes são aqueles que causam a qualidade, ou seja, a equipe docente. Diretor e professor devem compartilhar o objetivo de melhorar a qualidade, entender que é necessária uma mudança de atitudes e estar dispostos a mudar de atitude e a ser consistentes com essa decisão de mudança.

Argumenta-se que, para que o exposto seja possível, é necessário que toda a equipe de ensino entenda e compartilhe o objetivo da melhoria e compreenda bem o papel que eles devem desempenhar nela. Trata-se de reunir todos os envolvidos no processo, para que todos os atores, incluindo a família, participem dos objetivos comuns da escola, resumidos no desenvolvimento de uma aprendizagem de qualidade para os alunos e envolver-se na busca de soluções para os problemas da comunidade.

Numa sociedade tão complexa, onde existem tantos problemas que dificultam o desenvolvimento integral das organizações e, principalmente, de instituições como a escola, que precisam de participação e de apoio na solução de problemas, se atribui como Valerien e Dias (1998, p. 89) dizem que: “como seres verdadeiramente independentes, podemos nos unir para alcançar objetivos comuns que beneficiem a família, o grupo, a organização e a sociedade como um todo”.

Em outras palavras, e com foco no desenvolvimento desse processo investigativo, é necessário contribuir com nossa imaginação criativa no incrível processo dinâmico em favor da gestão escolar participativa nas escolas brasileiras. Nossa contribuição faz parte de um caleidoscópio que produz novos resultados emergentes.

Paro (2006) evidencia que esse campo de participação é fornecido na Constituição Brasileira, na qual vários artigos fazem referência direta ou indireta à participação, relacionando-a com responsabilidade, solidariedade, organização de comunidades, defesa e proteção dos direitos humanos e educação para a cidadania.

De qualquer forma, a participação do povo na formação, execução e controle da gestão pública é o meio necessário para alcançar o protagonismo que garante seu desenvolvimento completo, individual e coletivamente. Nesse sentido, o papel do cidadão na busca pelo seu bem-estar individual e coletivo está inscrito nos artigos da Carta Magna e até no preâmbulo constitucional ao estabelecer:

Uma sociedade democrática, representativa, participativa, protagonista, multiétnica e multicultural, em um estado de justiça federal e descentralizada que consolida os valores da liberdade, independência, paz, solidariedade, bem comum, integridade territorial, convivência e o império da lei para esta e as gerações futuras, garanta o direito à vida, trabalho, cultura, educação, justiça social e igualdade, sem discriminação ou nenhuma subordinação (BRASIL, 2016, p. 38).

Este preâmbulo sela a participação da comunidade na gestão escolar e legitima a gestão participativa na educação. Por isso, entre outras repercussões, pede uma maior e melhor participação dos pais na escola, abrindo espaços para sua livre cooperação.

Essa reflexão sobre gestão participativa faz parte do que Valerien e Dias (1998) propõem como o espaço em que as escolas podem refazer-se, revitalizar-se e renovar-se de forma sustentada, por meio de uma orientação de aprendizagem.

Isso significa fazer com que todos que pertencem ao sistema expressem suas aspirações, tomem consciência e desenvolvam suas capacidades. Daí a importância do envolvimento do processo educacional da escola, que defende Paro (2006) ao apontar que a escolarização como um processo depende de muitos fatores correlacionados com a natureza do contexto educativo e da comunidade, depende em maior medida do valor que a coletividade concede à educação. Se esta for muito apreciada e procurada ativamente, a comunidade compartilha e apoia a missão e os objetivos da escola.

Na mesma ordem, Libâneo (2001) argumenta que, para o desenvolvimento do domínio organizacional, é necessário desenvolver qualidades e maneiras de trabalhar entre o corpo diretivo, professores e a comunidade. Sugere, dentro desses requisitos, que a liderança do diretor da escola e demais docentes da gestão promova o gerenciamento de mudanças que facilite o trabalho em equipe, a identificação conjunta de problemas e suas possíveis soluções dentro de uma estrutura ética e criativa. Isso favorecerá que a escola e a comunidade concebam, elaborem e executem o projeto educacional em um clima compartilhado.

A gestão escolar é definida como o processo que busca fortalecer uma cultura de participação comunitária, tendo a escola como eixo central, aumentando a base democrática da sociedade e promovendo melhores condições educacionais para os membros da própria comunidade.

Assim, de acordo com as abordagens de Libâneo (2001), a gestão escolar é conceituada como o conjunto de ações pedagógicas integradas às gerenciais realizadas por um gerente, com múltiplas estratégias convenientemente estruturadas para influenciar os sujeitos do processo educacional, que com base em objetivos permitem conduzir um sistema escolar do estado inicial ao desejado, com vistas a cumprir uma tarefa social determinada. Sua gênese é ampla, pois na educação existem muitos processos implícitos e cada um apresenta suas próprias características. Na prática, a gestão escolar os integra como um todo. Para os propósitos de seu estudo, a gestão escolar pode ser enquadrada em três dimensões: gestão educacional, trabalho educacional e valor educacional, que estão interligados para justificá-la.

Em resumo, a gestão escolar é um processo complexo, caracterizado por múltiplas inter-relações de vários elos internos entre seus componentes, com características muito dinâmicas e de naturezas diferentes que, diante das novas demandas da educação, sugerem formas múltiplas e variadas de satisfazer suas demandas. Portanto, é uma intervenção transdisciplinar, pois não se trata apenas

de gerenciar aspectos isolados no contexto escolar, como até o momento se manifesta nos sistemas educacionais, mas levando em consideração na projeção que entre os diferentes componentes do sistema escolar existem múltiplas inter-relações e a abordagem global possibilita vê-las todas, a fim de entender com maior significado a finalidade da educação, formação integral do aluno e consolidação do professor.

4. CONCLUSÃO

Depois que as características que definem as diferentes abordagens teóricas epistemológicas e conceituais foram apresentadas em linhas gerais, e o vínculo entre elas foi estabelecido para a geração de uma postura sócio-crítica a partir de uma perspectiva transdisciplinar da gestão escolar participativa nas escolas brasileiras, se faz a continuação de algumas considerações.

A partir do novo arcabouço de saberes, é inquestionável que a descrição do mundo e dos fenômenos atuais, entre os quais se situa a concepção transdisciplinar de gestão escolar participativa nas escolas brasileiras, nos exige uma nova forma de avaliação a partir de uma configuração mais ampla, com uma nova maneira de pensar que declara encontrar um novo paradigma capaz de interpretar a realidade atual.

Para concretizar a intervenção dos corresponsáveis do processo educacional, com vistas a uma verdadeira participação e democratização no ambiente educacional, é essencial um olhar reflexivo dentro deles para propor espaços de participação, sintonizando a gestão com a sinergia da complementaridade e a interdependência de processos educacionais vitais, tanto humanos como organizacionais.

Nesse contexto, o diretor como gerente institucional, em comunhão com o corpo docente, compromete-se a promover a reflexão e a participação dos membros da comunidade educacional, promovendo o trabalho em equipe e orientando os principais atores do evento educativo sobre as tarefas e responsabilidades implícitas no projeto nacional de educação, o que leva a especificar as diretrizes que emergem dos postulados da Constituição Brasileira e da LDB e delineiam a gestão nas escolas, a fim de cristalizar uma legítima gestão escolar participativa neste setor da educação brasileira.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. [Constituição (1988)] **Constituição da República Federativa do Brasil**: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações determinadas pelas Emendas Constitucionais de Revisão nos 1 a 6/94, pelas Emendas Constitucionais nos 1/92 a 91/2016 e pelo Decreto Legislativo no 186/2008. Brasília: Senado Federal, 2016.
- BRASIL. Senado Federal. **LDB**: Lei de diretrizes e bases da educação nacional: lei nº9.294, de 20 de dezembro de 1996. Brasília: Senado Federal, 2005.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Manual de implementação escolar**: estratégia de desenvolvimento socioemocional. Brasília: Ministério da educação, 2021.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Conferência Nacional da Educação Básica**: Democratização da Gestão e Qualidade Social da Educação. Brasília, 2008.
- UNESCO. **Repensar a educação**: rumo a um bem comum mundial? Brasília: UNESCO Brasil, 2016.
- PARO, Vitor Henrique. **Administração escolar**: introdução crítica. São Paulo: Cortez, 2006.
- PIAGET, Jean. **A psicologia da criança**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.
- LÜCK, Heloísa. **Dimensões de gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Editora Positivo, 2009.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola**: teoria e prática. Goiânia: Alternativa, 2001.
- VALERIEN, Jean. DIAS, José Augusto. **Gestão da escola fundamental**: subsídios para análise e sugestões de aperfeiçoamento. 8 ed. São Paulo: Cortez, 2002.

DISTÚRBIOS/TRANSTORNOS DA APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Lara Roberta da Silva Ginane¹

1. INTRODUÇÃO

Este artigo tem como objetivo o aperfeiçoamento relacionado as diferenças entre Dificuldades e Transtornos de Aprendizagens e como a parceria da escola e família é fundamental no desenvolvimento do aluno. A escolha do assunto pressupõe da observação do cenário atual, que muito se tem discutido sobre os Distúrbios e Transtornos da Aprendizagem na Educação Básica, suas características, origens, alterações e quais métodos utilizar para incluir crianças ‘atípicas’ no âmbito escolar.

No início da fase escolar é comum que crianças apresentem algumas dificuldades na aprendizagem, que podem estar relacionadas as mudanças de hábitos ou de rotinas. As dificuldades fazem parte de uma fase de adaptação diante da nova realidade do aluno, mas se o aluno continuar durante o ano letivo com problemas de aprendizagens, faz-se necessário a ação pedagógica juntamente com a família investigar sobre qual motivo daquele aluno não desenvolver. As discussões sobre esse tema têm aumentado principalmente em escolas que demonstram interesse em se aperfeiçoar a todo momento, em função de reger estratégias as quais os discentes se sintam incluídos e consigam se aperfeiçoar no requisito da aprendizagem. Conforme os estudos de Kirk (1962), fazem referência a um retardamento, transtorno, ou desenvolvimento lento em um ou mais processos da linguagem, leitura, escrita, aritmética, resultantes de uma deficiência causada por uma possível disfunção cerebral e/ou alteração emocional ou condutual, interferindo no processamento de informação.

Este trabalho está organizado através de muitas pesquisas bibliográficas, com enfoque em práticas pedagógicas que oportunizem uma permanente aprendizagem sobre a Importância do Laudo na Infância, Diversidade, Inclusão e Transtornos e Distúrbios da aprendizagem. Segundo Piaget (1970), a aprendizagem é um processo de desenvolvimento intelectual, que se dá por meio das estruturas de pensamento e está estritamente relacionada à ação do sujeito

¹ Tecnóloga em Gestão de Recursos Humanos. Atuação profissional: (Professora de Reforço). E-mail: laraginane13@gmail.com.

sobre o meio, partindo do princípio de interação de Vygotsky (2001), e acontece em etapas: assimilação, acomodação e equilíbrio. A assimilação é definida como um mecanismo de incorporação das particularidades, qualidades dos objetos aos esquemas ou estruturas intelectuais que o sujeito dispõe em certo momento.

A acomodação se refere ao mecanismo complementar em que os esquemas ou estruturas do sujeito devem se ajustar às propriedades e às particularidades do objeto. A equilíbrio é o processo geral em que o indivíduo deve compensar ativamente as perturbações que o meio oferece, ou seja, obstáculos, dificuldades encontradas, resistências do objeto a ser assimilado.

De acordo com Oliveira (2009 p.20), é “o reconhecimento tardio da criança portadora de um distúrbio de aprendizagem”, seja por parte dos educadores por exemplo ou por parte da família, este ‘desconhecimento’ acaba fazendo com que, o problema se agrave. O acesso ao ensino está cada vez mais se universalizando, apesar desse crescimento ainda persistem problemas associados à qualidade da escola onde os problemas são muitos como, por exemplo, a violência, desrespeito, dificuldades de aprendizagem, insatisfação dos professores em relação aos salários, diversas questões que interferem na educação escolar atual. A BNCC destaca que a linguagem engloba Língua Portuguesa, Educação Física, Arte e Língua Inglesa. A Base Nacional Comum Curricular aborda uma concepção de ser humano constituído pela linguagem, que torna possível a comunicação consigo mesmo e com os outros.

Dessa forma, é fundamental o uso pleno da Língua Portuguesa, em diferentes graus de complexidade, de acordo com a faixa etária das crianças. De acordo com Vygotski (2001, p.11):

[...] a aprendizagem não é, em si mesma, desenvolvimento, mas uma correta organização da aprendizagem da criança conduz ao desenvolvimento mental, ativa todo um grupo de processos de desenvolvimento, e esta ativação não poderia produzir-se sem a aprendizagem. Por isso, a aprendizagem é um momento intrinsecamente necessário e universal para que se desenvolvam na criança essas características humanas não-naturais, mas formadas historicamente.

2. CARACTERIZAÇÃO DE DISTÚRBO OU TRANSTORNO

A educação básica vem se aprofundando na inclusão e desenvolvimento de crianças com distúrbios/transtornos no que se refere à aprendizagem. Percebe – se que há um rótulo instalado na sociedade por algumas pessoas e que toda dificuldade é um distúrbio, porém a dificuldade de aprendizagem é algo totalmente diferente, pelo fato que o indivíduo pode ter dificuldade por uma gama de situações, sejam elas de origem familiar, cultural e social.

A expressão ‘dificuldade de aprendizagem’ possibilita entender e explicar por qual motivo o processo de aprendizagem de uma pessoa não ocorreu devidamente. Alguns dos aspectos mais difíceis da vida com crianças que têm dificuldade de aprendizagem é o seu comportamento errático, ou seja, em alguns momentos são extremamente competentes em outras completamente perdidas. O docente por sua vez, possui algumas habilidades interdisciplinares, por ter um olhar místico e específico para o aluno. Se faz necessário que o corpo escolar e a família possuam um relacionamento com bastantes informações sobre o desenvolvimento do discente acompanhando desde sua interação social ao desenvolvimento escolar.

Os distúrbios ou transtornos difere da dificuldade de aprendizagem por estarem relacionados a disfunção no Sistema Nervoso Central, caracterizadas por falhas no processo de aquisição de habilidades escolares e diversas atividades sociais. As pesquisadoras Ferreiro e Teberosky (1987), destacam quatro fases em que a criança passa até estar alfabetizada. A primeira fase denomina pré-silábica que ocorre a falta de associações de letras e sons, realismo nominal, rabiscos e garatujas. A fase silábica começa com a identificação do que é necessário para escrever. A silábica alfabético acontece com a ordenação de letras, como a identificação de consoantes e vogais, a silabação. E por último a fase alfabética que há a compreensão das sílabas e assim a reconstrução do sistema linguístico. O DSM 5 é o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais, foi criado pela Associação Americana de Psiquiatria com o intuito de padronizar os critérios diagnósticos das desordens que afetam a mente e as emoções. Segundo APA (2014), está relacionado a dificuldade de aprendizagem ou de outras habilidades que podem ser desenvolvidas no meio escolar. As dificuldades podem aparecer em um ou mais campos. Como na leitura, escrita e cálculos matemáticos.

2.1 Exemplos de alguns distúrbios e suas características:

Disgrafia: Segundo CINEL (2003), para ajudar os alunos com disgrafia, no ambiente escolar, o professor tem que estar atento a grafia correta das palavras, a forma como o aluno traça as letras, a uniformidade do traçado, espaçamento, ligamento e a inclinação na escrita em relação ao espaço.

Dislexia: Distúrbio neurológico com uma provável base genética afeta 5-8% da população, afeta mais meninos que meninas.

A fim de identificar esse distúrbio de aprendizagem no seu paciente, é necessária uma anamnese detalhada, além da aplicação de testes psicoeducacionais, como, por exemplo: Escrita; Teste ortográfico; Desenhar; Posicionamento do lápis; Processamento e uso da linguagem.

Ferreira (2015) ainda apresenta uma classificação para a dislexia: Disfonética: Dificuldade auditiva, de análise, síntese, discriminação e tempo. Desidética: Desorientação das relações de direção, localização, tempo, espaço e distância. Visual: Percepção visual dificultada. Auditiva: Deficiência na memória auditiva.

Discalculia: Segundo Kosc (1974) investigador que identificou a discalculia é um distúrbio que é caracterizado pelas dificuldades relacionadas aos cálculos matemáticos. Crianças com discalculia podem ter problemas para: Reconhecer números como mecanismo de quantificação, serialização, comparação, compreensão do valor da posição dos números e fazer cálculos mentalmente; realizar procedimentos simples como leitura, escrita, e colocação de números em colunas.

Transtorno do Processamento Auditivo Central: Dificuldade em processar auditivamente a informação recebida, por exemplo, em reconhecer, memorizar e compreender a fala, mesmo quando a audição periférica está normal e outras funções cognitivas estão preservadas. Normalmente, as crianças apresentam uma audição normal, mas têm dificuldade em processar e interpretar sons, principalmente a fala, na presença de ruído de fundo, como acontece na escola.

Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade: Caracterizado por ser um distúrbio cerebral presente desde o nascimento ou que se desenvolve logo após o nascimento. Descoberto pelo psiquiatra Leon Eisenberg. Existem três tipos de TDAH: os que são predominantemente desatentos, o hiperativo-impulsivos e o combinado.

Transtorno Opositor Desafiador: É um distúrbio que ocorre na infância e adolescência, provocando sintomas como comportamentos desafiadores e impulsivos, dificuldades de lidar com frustrações, teimosias, entre outros. Surge antes dos 8 anos de idade, mas também pode ser diagnosticado em crianças mais velhas ou adolescentes. O diagnóstico é baseado em uma avaliação cuidadosa da história do comportamento da criança, que inclui informações sobre a duração e gravidade do comportamento desafiador.

Transtorno do Espectro Autista (TEA): Caracterizado por ser um distúrbio do neurodesenvolvimento, apresenta desenvolvimento atípico, manifestações comportamentais, padrões de comportamentos repetitivos e estereotipados, podendo apresentar um comportamento restrito de interesses e atividades. O TEA pode ser percebido nos primeiros meses de vida, sendo o diagnóstico estabelecido por volta dos 2 a 3 anos de idade. A prevalência é maior no sexo masculino.

Para todos esses distúrbios há tratamentos adequados, cujo objetivo é o de desenvolver a habilidade de aprendizado da criança e minimizar, de forma considerável, o distúrbio que a prejudica em sua vida acadêmica. Para o corpo

docente há uma grande importância ter na escola profissionais especialistas em psicopedagogia e psicomotricidade. A equipe interdisciplinar, trabalhando com a família do aluno e o discente, conseqüentemente conseguem encontrar a melhor solução para a criança.

2.2 Laudo na Infância

Sabemos que no mundo contemporâneo no qual vivemos, as pessoas vivem de uma forma digital e acelerada, por questões que envolvem trabalhos ou até mesmo por hobbies, muitas famílias vivem em uma constante rotina de forma automática e por muitas vezes acabam não prestando atenção nas suas crianças. A escola é um ambiente que vai muito além da aprendizagem, por ter uma ‘postura’ totalmente voltada à criança. A gestão escolar juntamente com a equipe pedagógica, prestam muita atenção naquele(a) aluno(a) e por esse e tantos outros motivos, conseguem identificar quando a criança apresenta característica atípicas ou normais. Em sala de aula o titular que é o docente, desenvolve atividades e pratica uma didática junto com metodologias para as crianças, o professor passa a conhecer cada aluno identificando suas potencialidades e suas dificuldades.

Um das maneiras de observar e identificar distúrbios ou dificuldade de aprendizagem é através de atividades diagnósticas e pela socialização em sala de aula. A identificação do laudo médico no período da infância é indispensável para que as famílias encontrem formas de lidar com as características e comportamentos do estudante. Segundo Rinaldi (2020, p. 237), “O aprendizado não ocorre de forma linear, determinada e determinista, em estágios progressivos e previsíveis; pelo contrário, é construído por meio de avanços simultâneos, paralisações e recuos que tomam diversas direções”.

Com a obtenção do laudo médico, a família ajuda diretamente a escola no direcionamento das estratégias de aprendizagem, no contexto social, desenvolvimento da cultura direcionada aos aspectos no qual o discente desenvolva suas habilidades e aprendizagens de forma que lhe gere o conhecimento, respeitando suas limitações e seu tempo ou espaço.

O Censo escolar do Brasil registrou um aumento de 280% no número de estudantes com TEA matriculados em escolas públicas e particulares apenas no período entre 2017 e 2021. Levantamento recente do *Center for Disease Control and Prevention* dos EUA mostrou que, se nos anos 1970 o número de diagnósticos de TEA estava na faixa de 1 para cada 10 mil crianças, em 1995 já havia pulado para 1 em cada mil e continuou crescendo aceleradamente, até chegar a 1 a cada 59 em 2018 e 1 a cada 44 segundo relatório de 2022. Se essa proporção for adaptada para a população brasileira, isso resultaria em um contingente de mais de 4 milhões de pessoas. Um dos pontos fundamentais neste processo

de descoberta e acompanhamento é o papel da escola que engloba diversos profissionais especificamente psicopedagogos e professores que constantemente tem a oportunidade de observar mudanças no comportamento do discente, por isso é importante uma investigação com ajuda dos pais e a escola nos requisitos: Perda do interesse pelas atividades escolares; Comportamento ou problemas emocionais persistentes; Atrasos no desenvolvimento. Os sinais de alerta são responsáveis pela detecção cedo do distúrbio ou dificuldade de aprendizagem evitando assim, que a criança no futuro seja frustrada de alguma maneira.

2.3 Inclusão e diversidade na Educação

Atualmente fala-se muito sobre a Educação Inclusiva, surgida no ano de 1.994, O Ministério da Educação em 2014, representa um importante avanço a respeito da inclusão das crianças. O MEC fez uma nota técnica que muitos profissionais do campo da infância e pais de crianças com diferentes problemas ainda desconhecem, e que é de grande valor para aqueles que se dedicam à inclusão de crianças e adolescentes na escola regular: Trata-se da Nota Técnica 04/2014 do MEC/SECADI/DPEE, que faz cair a exigência de um laudo médico para incluir uma criança com dificuldades na escola regular, por considerar que essa exigência restringe o direito universal de acesso à escola.

A educação abrange pessoas de diversas, raças, cores, etnias, crenças, dentre outros, todos inseridos no mesmo ambiente escolar isso se dá pela Diversidade. A qualidade da aprendizagem e do ensino melhora na proporção que o conhecimento e as oportunidades de desenvolvimento se tornem acessíveis a todos os estudantes, se tiverem acesso a estratégias de ensino participativas e inovadoras que possibilitem à criança, aprender. Para Freire (2007, p.102):

Não seria, porém, com essa educação desvinculada da vida, centrada na palavra, em que é altamente rica, mas na palavra “milagrosamente” esvaziada da realidade que deveria representar, pobre de atividades com que o educando ganhe a experiência do fazer, que desenvolveríamos no brasileiro a criticidade de sua consciência, indispensável à nossa democratização.

O desenvolvimento da aprendizagem deve ser abordado de forma dinâmica, que estimule a imaginação ao relacionar à vida real do estudante de forma que faça sentido para sua experiência. A avaliação escolar, tem por objetivo englobar todo o contexto daquela determinada criança, como a presença em sala, a participação, as atividades feitas passadas para casa e a avaliação final. Uns dos grandes papéis da Gestão Escolar é promover a diversidade nas escolas, é um aspecto fundamental para um processo de aprendizagem de qualidade e acessível, além de ser um modo eficaz da instituição se destacar entre os estudantes e a família. Para alcançar esse objetivo em sala de aula, é importante

sempre levar em conta o respeito às diferenças, entre colegas de turma. Com isso, é possível formar cidadãos preparados para lidar com as mais diferentes situações no convívio em sociedade.

A diversidade humana é um tema fundamental a ser abordado na escola, pois permite que os alunos entendam desde cedo que as diferenças entre as pessoas são naturais e devem ser valorizadas. Além disso, criar projeto na escola com temas sobre Diversidade Humana e Equidade como garantia da igualdade pode ajudar a combater o preconceito e a discriminação, criando um ambiente mais inclusivo e respeitoso no ambiente escolar e em sociedade.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa científica está direcionada para a problematização de como a relação entre família e corpo escolar, podem intervir com ações preventivas relacionadas ao sucesso escolar da criança com problemas na aprendizagem e qual a importância do Laudo Médico na infância enfrentados pelos professores frente às dificuldades e os distúrbios de aprendizagem vivenciados dentro da sala de aula. O papel do professor na reflexão sobre sua prática, busca adaptar seus métodos de ensino de acordo com as necessidades e dificuldades de seus alunos. O artigo foi constituído a partir da problematização dos distúrbios e dificuldades de aprendizagem nos variados aspectos, definindo cada conceito, caracterizando e enfatizando a importância do diagnóstico precoce, com o objetivo de minimizar as limitações encontradas nos discentes durante as atividades escolares. Obtendo informações dos autores de modo que o professor deve aprender a lidar com as características específicas de cada estudante, observando suas limitações e procurando ajudá-los.

Com isso, os pais devem ficar em plena atenção com os filhos, observando qualquer mudança de comportamento ou dificuldade. Entender como ocorre o conhecimento, as interferências na aprendizagem e os seus distintos estágios, transforma o trabalho docente em processo científico. Por isso, a relevância de ações e intervenções conjuntas com a escola, para subsidiar uma estrutura curricular a qual esteja compatível com a cognição, afetividade e convivência social.

Ao finalizar este artigo é possível afirmar que, a pesquisa se desenvolveu através da importância do papel do docente com a família do aluno em relação a identificação correta dos transtornos e dificuldades de aprendizagem, sendo o professor o responsável por observar e reconhecer características, peculiaridades e a classificação das dificuldades de aprendizagem e dos transtornos. Conforme os teóricos estudados neste estudo, percebe-se que as dificuldades de aprendizagem estão relacionadas diretamente a fatores ligados a escola juntamente com a família, pois profissionais com metodologias pedagógicas sem flexibilidades e

inadequadas e o emocional do educando prejudicado por problemas familiares, que inclui falta de paciência com a criança, principalmente no momento anterior a obtenção do laudo médico ou no período da alfabetização e letramento.

Os principais distúrbios de aprendizagem, ao qual foram abordados neste artigo: dislexia, disortografia, disgrafia, dislalia, discalculia, transtorno do processamento auditivo central, transtorno de déficit de atenção e hiperatividade, transtorno opositor desafiador e o Transtorno do Espectro Autista, estão diretamente aos processos cognitivos da criança, ou seja, ao cunho neurológico.

Diferentemente das dificuldades de aprendizagem, que podem ser resolvidas em um curto período de tempo, os distúrbios necessitam ao educando ter um acompanhamento médico para efetivar os diagnósticos de possíveis transtornos, no qual são identificados inicialmente na instituição escolar pelo educador. Dessa forma, esta pesquisa científica foi relevante para refletir sobre possíveis atuações dos docentes frente às dificuldades e aos distúrbios e como a família é fundamental para o desenvolvimento do aluno.

Dessa maneira, o educador cumpre um papel importante e necessário para estas crianças, onde é a partir do diagnóstico inicial feito pelo pedagogo em sala de aula, que poderá ser realizado um encaminhamento dos alunos a especialistas na área em que estes apresentam os distúrbios, e assim, estes receberão, além de uma equipe interdisciplinar trabalhando em conjunto, propostas educacionais voltadas para suas necessidades, trabalhando formas para superar problemas, estimulando os educandos no que se refere às áreas em que apresentam tais dificuldades.

REFERÊNCIAS

- APA. DSM-V. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais**. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.
- CINEL, Nora Cecília Bocaccio. Disgrafia: prováveis causas dos distúrbios e estratégias para a correção da escrita. **Revista do Professor**, v. 19, n. 74, p. 19-25, 2003. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.
- FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.
- FERREIRA, Cláudia. **Transtornos da aprendizagem: da teoria a prática**. 3 ed. Belo Horizonte: UniDuni editora de livros, 2015.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 35 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007. (Coleção Leitura)
- KIRK, S.A. **Educating exceptional children**. Boston: Houghton Mifflin, 1962.
- KOSC, L. Developmental Dyscalculia. **Journal of Learning Disabilities can be found at**, v. 7, n. 3, p.163-177, març. 1974.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva de Educação Inclusiva**. Brasília, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>. Acesso em: 24 junho 2023.

OLIVEIRA, Luana Ferreira Silva de. **Os distúrbios de aprendizagem numa abordagem psicopedagógica**. 2009. Monografia (Pós-graduação Lato Sensu em psicopedagogia) Universidade Candido Mendes Instituto a Vez do Mestre, Brasília, Distrito Federal, 2009.

PIAGET, Jean. **O nascimento da inteligência na criança**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1970.

RINALDI, Carla, **Diálogos com Reggio Emilia: escutar, investigar e aprender**, 12ªed., Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2020.

VYGOTSKI, L. S. (2001). **Psicologia pedagógica**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VYGOTSKI, L. S. (1991). **Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar**. Em A. R. Luria, A. N. Leontiev & L. S. Vygotski (Orgs.), *Psicologia e Pedagogia: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento* (pp. 01-18). São Paulo: Moraes.

DOS PROCESSOS POLÍTICOS E PRÁTICAS EDUCACIONAIS INCLUSIVAS

*Ritchelle Teixeira de Souza*¹

*Jean Carlos Miranda*²

INTRODUÇÃO

O dever do Estado com a educação está expresso na Constituição Federal de 1988, por previsão do artigo 205, que preconiza que a educação é direito de todos, e será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho; por força do artigo 206, o ensino será ministrado com base nos princípios da igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; pelo artigo 208, inciso III, esse dever do Estado com a Educação será efetivado mediante a garantia de atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino (BRASIL, 1988).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), por sua vez, enfatiza a necessidade de um ensino que promova a participação de todos os alunos, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou sensoriais.

O Decreto nº 10.502/2020, garante a educação como um direito universal em um sistema educacional equitativo e inclusivo, abandona a forma igualitária para todos, e passa a atender suas necessidades, com o propósito de desenvolver o pleno das potencialidades dos educandos, além do apoio pedagógico.

O acesso à educação é um direito constitucional, que deverá ser garantido desde a infância, na qual se desenvolvem as bases necessárias para a construção do conhecimento e desenvolvimento do educando, que necessita de acesso às multiplicidades de formas de comunicação. Os sistemas educacionais devem visar a valorização dos estímulos físicos, cognitivos, psicomotores e sociais,

1 Mestra em Ensino pela Universidade Federal Fluminense e Graduada em Direito pela Universidade Iguazu. Preceptora Acadêmica do NPJ/ESAJUR da Universidade Iguazu, Campus V – Itaperuna. E-mail: riti.ts@hotmail.com.

2 Doutor em Ciências, Mestre em Biologia, pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro e Graduado em Ciências Biológicas pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Docente da Universidade Federal. E-mail: jeanmiranda@id.uff.br.

e a convivência interpessoal, com respeito e a valorização das características próprias das pessoas com deficiência.

No contexto socioeducacional brasileiro, tem sido exigida e legitimada a inclusão de discentes com deficiência ou necessidades especiais, nas classes de ensino regular, por meio de políticas públicas nacionais e internacionais, ressaltando que a formação dos docentes tem sido o alvo de debates sobre a inclusão. A relação professor-aluno é extremamente importante para a promoção do desenvolvimento cognitivo e socioafetivo do indivíduo, na promoção da capacidade de ser “agente de sua própria inclusão” (MAGALHÃES e CUNHA, 2011).

A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NOS DOCUMENTOS OFICIAIS

Por previsão do Decreto nº. 6.949/2009, em seu artigo 1º, pessoas com deficiência são aquelas que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem ter sua participação plena e efetiva na sociedade obstruída em relação às demais pessoas (BRASIL, 2009). Por força da Convenção da ONU sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência, da qual o Brasil é signatário, surgiu o importante conceito de “Pessoa com deficiência”, definida na atual Lei 13.146/2015, em seu artigo 2º, como aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, com limitação para participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas (BRASIL, 2015).

Para os efeitos da Convenção Interamericana, promulgada no Brasil por força do Decreto Nº. 3.956 de 08 de outubro de 2001, para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência (Artigo I), é aquela com alguma restrição física, mental ou sensorial, de natureza permanente ou transitória, que limita a capacidade de exercer atividades essenciais da vida cotidiana, causada ou agravada pelo ambiente econômico e social a que está inserida (BRASIL, 2001).

De acordo com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva – MEC/2006, considera-se público-alvo da Educação Especial as pessoas com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades/superdotação. Conforme conceito instituído no âmbito da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e definições do Decreto nº 5.296/2004, o Censo Escolar/INEP considera estudantes com deficiência aqueles que têm impedimentos de longo prazo, de natureza física, intelectual 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, apresentando classificações.

A Convenção Interamericana para a Eliminação de todas as formas de discriminação contra as pessoas com deficiência estabelece: “As pessoas portadoras de deficiência têm os mesmos direitos humanos e liberdade fundamental que as outras pessoas e que estes direitos, inclusive o direito de não serem submetidas à discriminação com base na deficiência, emanam da igualdade e dignidade que são inerentes a todo ser humano”.

O Ministério da Educação, por meio da Secretaria de Educação Especial, estabelece que os sistemas de ensino devem prover e promover mudanças em sua organização, por meio de projeto político pedagógico, já que as escolas devem oferecer um atendimento educacional com qualidade para todos. De acordo com o Ministério, todas as barreiras atitudinais, físicas e de comunicação devem ser eliminadas. As políticas educacionais, porquanto, devem estar voltadas para a eliminação de todas as formas de discriminação, reconhecendo como múltiplas as práticas de aprender e conviver, propiciando ações pedagógicas e sociais inclusivas nas escolas. Acrescenta, ainda, que para a construção de um sistema educacional inclusivo e democrático, é indispensável parcerias com organizações de apoio a pessoas com deficiência, com Instituições de Ensino Superior e com a comunidade em geral.

O Ministério ressalta que a educação, como uma prática social, dentro de um contexto sócio-econômico-político, não é uma atividade neutra. Quando realizada de modo subserviente ao atual modelo hegemônico, caracterizado pela primazia absoluta da competitividade e lucratividade, reproduz e reforça a exclusão social. Contudo, quando resiste e subverte a escala de valores predominantes, a prática pedagógica passa a ser um fator de mudança extremamente eficiente. Essa mudança traz benefícios para todos e contribui para assegurar os direitos fundamentais dos indivíduos, em todos os níveis (MEC, 2006).

As escolas precisam compreender que os processos inclusivos representam uma demanda irreversível na sociedade contemporânea, onde gestores precisam estar conectados e articulados com as políticas de acessibilidade e universalização do ensino. É preciso espaços físicos preparados e adaptados, para garantir condições de acesso, permanência e também de efetiva participação de todos os alunos, sem discriminação, em todas as dinâmicas educativas. Uma gestão para a diversidade discente deverá criar condições para a oferta de serviços e de recursos acessíveis, ou seja, que eliminem as barreiras que promovem a exclusão (CUNHA, s.a.). Malgrado, nenhuma barreira arquitetônica, seja ela natural, ambiental ou urbanística, pode impedir a acessibilidade das pessoas com deficiência, que devem circular livremente em todos os espaços, principalmente os coletivos e públicos, sendo respeitada a sua liberdade de “ir e vir”.

Obstante, o auxílio à construção da consciência crítico-reflexiva geral, àqueles particularmente vulneráveis, que por conta de alguma deficiência necessitam de recursos didáticos e métodos próprios de ensino, reforçam, ainda, a ideia de que práticas de ensino humanizado devem ser implementadas, permitindo a inclusão escolar das pessoas com deficiência. Assim posto, a formulação de políticas públicas inclusivas deve seguir uma ordem sucessiva, onde os desafios são identificados, as estratégias são traçadas e as formas de efetivação dessas políticas são implementadas.

Contudo, para efetivação da idealizada Educação Inclusiva, faz-se necessário repensar conceitos, propostas, metodologias e outras práticas, já que é uma proposta ainda em construção, pois como bem preceitua Boaventura de Souza Santos:

Temos o direito de ser iguais quando a nossa diferença nos inferioriza; e temos o direito de ser diferentes quando a nossa igualdade nos descaracteriza. Daí a necessidade de uma igualdade que reconheça as diferenças e de uma diferença que não produza, alimente ou reproduza as desigualdades (SANTOS, 2003, p. 56).

Rogalski (2010) define a inclusão como um processo educacional, por meio do qual todos os alunos, uma vez inseridos e efetivamente incluídos, devem ser educados juntos, com o apoio necessário, na idade adequada e em escola regular. Como bem destaca a autora, o desafio reside em acreditar nas possibilidades de avanços acadêmicos, o qual a política educacional é construída segundo o princípio da igualdade de todos perante a lei que abrange, inclusive, todas as classes sociais.

A Consolidação da Inclusão Escolar no Brasil (BRASIL, 2016) aponta que, dentre os principais referenciais que enfatizam a educação de qualidade, destaca-se:

Constituir a agenda de discussão das políticas educacionais, reforçam a necessidade de elaboração e a implementação de ações voltadas para a universalização do acesso na escola no âmbito da educação fundamental, a oferta da educação infantil nas redes públicas de ensino, a estruturação do atendimento às demandas de alfabetização e da modalidade de educação de jovens e adultos, além da construção da gestão democrática da escola (BRASIL, 2016, p. 143).

Somente com essas práticas, o paradigma da inclusão promoveria respostas às diferenças, impulsionando movimentos que buscariam rever o espaço escolar, visando eliminar, definitivamente, todas as formas de exclusão (BRASIL, 2016).

A proposta da Política de Educação Especial, na Perspectiva da Educação Inclusiva, representa um novo marco teórico e político da educação brasileira, visto que a Educação Especial é elevada à uma modalidade não substitutiva à

escolarização, mas especializada, complementar e suplementar à formação dos estudantes. No conceito de Dutra (2008, p. 28):

A educação inclusiva constitui um paradigma fundamentado na concepção de direito humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis e supera o modelo de equidade formal, passando a incidir para eliminar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola. [...]. A educação inclusiva, no Brasil, consiste no conjunto de princípios, políticas, estratégias e práticas destinadas à democratização da educação e de sua permanente qualificação. Ela deve ocorrer por meio do desenvolvimento de uma proposta pedagógica que assegure a todos os alunos o direito de acesso, participação e aprendizagem, em igualdade de condições, sem nenhum tipo de discriminação que possa restringir, impedir ou anular o gozo desse direito fundamental.

Inclusão exige uma radical transformação do sistema educacional, pois requer adaptação da escola às condições dos alunos, e não, contrassenso, que o aluno necessite se “adaptar” à escola. Tal perspectiva, demonstra apoio a todos que fazem parte do processo escolar (DECHICHI *apud* MIRANDA, 2008).

A proposta da inclusão defende uma escola que volte o seu “olhar” para o estudante como um todo, respeitando os três níveis de desenvolvimento, quais sejam, o acadêmico, o socioemocional e o pessoal, oportunizando uma educação de qualidade. A efetivação de uma prática educacional inclusiva não será garantida por meio de leis, decretos ou portarias que obriguem as escolas regulares à inserirem o estudante, restritamente à presença física do aluno deficiente mental na classe regular, mas sim, que estejam eficazmente preparadas para trabalharem com os alunos que cheguem, independentemente de sua condição (CORREIA *apud* MIRANDA, 2008).

Para Mendes (2001. p. 39), “é preciso ousar em direção à construção de uma proposta de Educação Inclusiva que seja ao mesmo tempo racional, responsável e responsiva, em todos os níveis, das instâncias de gerenciamento à sala de aula”. Segundo Paulo Freire (1999, p. 11), “ensinar exige compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo”. Porquanto, o ato de ensinar permeia um processo político-social, científico e técnico, refletindo necessidades e expectativas de uma escola para todos.

Não há como desconsiderar que a implementação da Educação Inclusiva requer ousadia e coragem, prudência e sensatez, quer seja na ação educativa concreta (de acesso e permanência qualificada, de organização escolar e do trabalho pedagógico e da ação docente), quanto a densos estudos e investigações que procurem descrever, explicar, equacionar, criticar e propor alternativas (BUENO *apud* MIRANDA, 2008).

Na experiência cotidiana com os demais, a convivência é elemento de integração e inclusão (SKLIAR *apud* MIRANDA, 2008). E não se trata de

escolher entre denominada “escola regular” e “escola especial”, mas de “inovar a escola e não pensá-la num funcionamento uniforme, com pequenos ajustes aos sujeitos considerados incluídos” (GÓES *apud* MIRANDA, 2008). Este é um processo que contribui para a construção de um novo tipo de sociedade por meio de transformações, pequenas e grandes, nos ambientes físicos e mentais de todas as pessoas, atingindo desse modo o próprio indivíduo que apresenta necessidades especiais (MIRANDA, 2008).

Politicamente, o movimento pela inclusão escolar requer determinados cuidados e definições mais precisas, caso contrário terá o mesmo destino da “integração escolar”, para não correr o sério risco de permanecer na retórica, na eterna ponderação de que apenas começa-se um processo, até que venha, no futuro, um novo paradigma redentor, do exterior provavelmente, que irá “revolucionar” o discurso e, quiçá, um dia transformar as escolas (MENDES, 2006).

Na perspectiva do Ministério da Educação (MEC, 2006), a política de inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais, na rede regular vai além de mera garantia de acesso à matrícula e apenas a frequência desses alunos, inseridos no mesmo espaço físico que os demais. Ela é um processo desafiador e gradativo, sendo necessário a implantação de sistemas de informação, para que se possa apurar a real demanda (quantificar), e possibilitar a identificação, análise, divulgação e intercâmbio de experiências educacionais inclusivas, com estabelecimento de interface com os órgãos governamentais responsáveis pelo Censo Escolar e pelo Censo Demográfico, para atender a todas as variáveis implícitas à qualidade do processo formativo desses alunos (Parecer CNE/CEB nº 17/2001).

A educação inclusiva visa substituir o modelo racionalista arcaico da prática docente, que se funda na padronização, na objetividade, na eficiência e no produto, por uma nova concepção da educação enquanto um sistema aberto, alicerçado nas dimensões do trinômio “ser, do fazer e do conviver”; que representa a síntese dos elementos fundamentais para que o desenvolvimento do aluno com necessidades educacionais especiais, modificando a forma com que ele atribui significados a realidade ao seu redor e transformando as suas condições de relação com o ambiente social. (MEC, 2006).

A diversidade precisa ser vista como conceito “plural, multidimensional e complexo”, amplamente reconhecida, e nos mais variados aspectos, coadunando com a singularidade e especificidades de transmissão e assimilação do ensino. Merece destaque o papel primordial do docente no processo de reconhecimento das necessidades diversificadas, estimulando as potencialidades e garantindo educação de qualidade, deixando de lado o papel de mero executor de currículos e programas predeterminados, passando a ter liberalidade na escolha de sua

prática educacional, considerando o nível e a necessidade de cada discente (COSTA, ROMANOSWSKI e FREITAS, 2016).

Já, como prevê a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a Lei nº 9.394/96, ao tratar do atendimento diferenciado aos alunos da Educação Especial, institui no artigo 59 que:

Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação: I - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades; II - terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados; III - professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns; IV - Educação Especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora; V - acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular (BRASIL, 1996).

O Decreto 7.611/2011 dispõe a respeito do Atendimento Educacional Especializado (AEE), e regulamento seus norteadores, objetivos e propostas, preconizando que é preciso, conforme dispõe o artigo 2º:

Art. 2º. A Educação Especial deve garantir os serviços de apoio especializado voltado a eliminar as barreiras que possam obstruir o processo de escolarização de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. § 1º Para fins deste Decreto, os serviços de que trata o caput serão denominados atendimento educacional especializado, compreendido como o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucional e continuamente, prestado das seguintes formas: I - complementar à formação dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, como apoio permanente e limitado no tempo e na frequência dos estudantes às salas de recursos multifuncionais; ou II - suplementar à formação de estudantes com altas habilidades ou superdotação. § 2º O atendimento educacional especializado deve integrar a proposta pedagógica da escola, envolver a participação da família para garantir pleno acesso e participação dos estudantes, atender às necessidades específicas das pessoas público-alvo da Educação Especial, e ser realizado em articulação com as demais políticas públicas (BRASIL, 2011).

Por força da previsão do artigo 3º, do Decreto 7.611/2011, são objetivos do AEE:

Art. 3º São objetivos do atendimento educacional especializado: I - prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular e garantir serviços de apoio especializados de acordo com as necessidades individuais dos estudantes; II - garantir a transversalidade das ações da Educação Especial no ensino regular; III - fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem; e IV - assegurar condições para a continuidade de estudos nos demais níveis, etapas e modalidades de ensino (BRASIL, 2011).

A inclusão, contudo, não limita-se ao oferecimento por leis, decretos, como citado, mas propostas curriculares efetivas, com fundamentação coerente, seu sucesso ou seu fracasso será determinado por vários fatores políticos e sociais, pela ação interativa dos profissionais da escola e outras instituições e, para tanto, com disponibilidade de recursos financeiros significativos, a fim de gerar uma educação pública gratuita e de qualidade, pois, de nada adianta uma política inclusiva se as condições oferecidas em nossas escolas forem excludentes (SILVEIRA, 2003).

A inclusão reforça, portanto, a ideia de que as diferenças devem ser aceitas e respeitadas, no entanto, demanda mudanças sociais e esforço mútuo de todos os profissionais da educação. Costa, Romanowski e Freitas (2016), afirmam que, para se vencer o paradigma da inclusão e da educação para todos, é premente a necessidade de redefinição dos currículos escolares, a partir de políticas públicas atuais transformadoras. Citam que, para tanto, é necessária a formação continuada dos professores e a revisão da formação inicial, de modo que todos possam assumir a perspectiva da educação para todos ao longo de toda trajetória profissional, aliando qualidade e igualdade, rompendo os laços de preconceitos e rotulagens.

Segundo a Declaração de Salamanca, para promover uma Educação Inclusiva, os sistemas educacionais assumirão que “as diferenças humanas são normais e que a aprendizagem deve se adaptar às necessidades das crianças ao invés de se adaptar a criança a assunções preconcebidas a respeito do ritmo e da natureza do processo de aprendizagem” (BRASIL, 1994).

Nessa égide, o educando com qualquer tipo de deficiência deve ser compreendido, respeitado e acolhido no âmbito escolar, visando instigar o desenvolvimento de métodos e recursos didáticos adaptados às suas necessidades, estimulando-os a explorarem outros sentidos, através das interações, reações e percepções com todos os envolvidos no processo educacional. Neste sentido, Maria Teresa Égler Mantoan, corrobora essa perspectiva, ponderando que:

[...] embora existam pessoas com deficiências bastante significativas, não podemos esquecer que, como alunos, elas têm o mesmo direito de acesso à educação, em ambiente escolar não segregado, que os seus pares com deficiências menos severas e os alunos sem deficiência da mesma faixa de idade. A participação de alunos severamente prejudicados nas salas de

aula de escolas comuns deve ser, portanto, garantida para que eles possam se beneficiar do ambiente regular de ensino e aprender conforme suas possibilidades. Aliás, são esses os alunos que, de fato, provocam mudanças drásticas e necessárias na organização escolar e que fazem com que seus colegas e professores vivam a experiência da diferença, nas salas de aula (MANTOAN, s.a., s/p).

A inclusão propicia o privilégio de conviver e compartilhar com pessoas diferentes, sob a égide de entender e receber o próximo. O modelo ideal é o da Educação Inclusiva, que acolhe todas as pessoas, sem qualquer exceção. Diferencia o “estar junto” ou “se aglomerar” (ex.: no cinema, na rua), do papel da inclusão, que é “estar com”, interagir com outro (MANTOAN, 2005).

Para Mendes (2020), três fatores são fundamentais para implementar o direito à Educação Inclusiva. O primeiro é a garantia de convívio, propiciando que o estudante com deficiência conviva com o restante da comunidade escolar, na medida que essa interação é um ingrediente fundamental para que o aluno seja desafiado e desenvolva ao máximo sua potencialidade. O segundo fator, diz respeito a garantia de acesso ao mesmo conhecimento/mesmo currículo, não sendo privado do conteúdo na sua íntegra, mesmo que isso envolva flexibilizações ou diversificações de estratégias pedagógicas. O terceiro fator é a existência de altas expectativas para todos os alunos, independentemente de suas particularidades.

Nesta perspectiva, Magalis Bésse Dorneles Schneider afirma que:

As escolas inclusivas devem reconhecer e responder às diversas dificuldades de seus alunos, acomodando os diferentes estilos e ritmos de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade para todos, mediante currículos apropriados, modificações organizacionais, estratégias de ensino, recursos e parcerias com suas comunidades. A inclusão, na perspectiva de um ensino de qualidade para todos, exige da escola brasileira novos posicionamentos que implica num esforço de atualização e reestruturação das condições atuais, para que o ensino se modernize e os professores se aperfeiçoem, adequando assim suas ações pedagógicas à diversidade dos aprendizes (SCHNEIDER, 2003, s.p).

Considerar uma escola inclusiva de referência requer que ela esteja “aberta” à diversidade:

[...] há que se reverter o modo de pensar, e de fazer educação nas salas de aula, de planejar e de avaliar o ensino e de formar e aperfeiçoar o professor. Professores, coordenação, direção e secretaria, devem assumir o compromisso por uma educação subsidiada por um trabalho constante de construção e reconstrução partindo da realidade educacional de maneira que constitua uma escola que inclua independente de paradigmas (BELISÁRIO, 2005 *apud* ALMEIDA, 2013).

A Educação Inclusiva caracteriza-se, portanto, como um “novo paradigma” que se constitui pelo apreço à diversidade como condição a ser

valorizada, pois é benéfica a escolarização de todos, pelo respeito aos diferentes ritmos de aprendizagem e a proposição de outras práticas pedagógicas, rompendo com o instituído na sociedade e, conseqüentemente, nos sistemas de ensino (MANTOAN, 2003). Para a autora, o maior desafio é o humano:

[...] sem dúvida, a inclusão concilia-se com uma educação para todos e com um ensino especializado no aluno, mas não se consegue implantar uma opção de inserção tão revolucionária sem enfrentar um desafio ainda maior: o que recai sobre o fator humano. Os recursos físicos e os meios materiais para a efetivação de um processo escolar de qualidade cedem sua prioridade ao desenvolvimento de novas atitudes e formas de interação na escola, exigindo mudanças no relacionamento pessoal e social e na maneira de se efetivar os processos de ensino e aprendizagem. Nesse contexto, a formação do pessoal Envolvido com a educação é de fundamental importância, assim como a assistência às famílias; enfim, uma sustentação aos que estarão diretamente implicados com as mudanças é condição necessária para que estas não sejam impostas, mas imponham-se como resultado de uma consciência cada vez mais evoluída de educação e de desenvolvimento humano (MANTOAN, 1988, p. 51).

Para exercer essa missão o espaço escolar deve possuir constructos prévios de preparação técnica, estrutural/arquitetônico e acolhedor, propiciando a adaptação dos discentes com deficiência às práticas de ensino propostas. A escolar regular, no seu fundamental papel instituidor e no processo de ensino-aprendizagem, atrai para si uma responsabilidade de extrema relevância social:

A escola regular, enquanto ambiente plural e segundo a Constituição Federal, deve retratar a sociedade como ela é. Neste sentido, deve reconhecer que cada indivíduo tem necessidades particulares. Mesmo que a escola seja eminentemente o lugar do coletivo, é fundamental que haja uma reflexão sobre a escola que queremos, onde a educação seja pensada a partir de cada um, visando o pleno desenvolvimento de todos. Os espaços devem ser pensados de modo a garantir o direito de locomoção, de comunicação e, sobretudo, o direito à educação de qualidade. A maneira ideal para se avaliarem as reais necessidades de cada escola, nas diversas regiões em que se localizam, é adotar a metodologia de elaboração de projetos como forma de proposição de ações e avaliações periódicas. Assim como o projeto de trabalho pode ampliar sua abrangência, as respostas, quando avaliadas e entendidas como insatisfatórias, devem ser revistas, visando alcançar o resultado almejado, buscando, sempre que necessário, adotar novas metodologias, gerando reflexões, desencadeando ações (SENRA *et al*, 2008, p.19 e 20).

Em entrevista ao Centro de Referência Escolar Mario Covas, da Secretaria de Estado de Educação de São Paulo, Mel Ainscow (2009), retrata que a inclusão pressupõe um processo em três níveis, que são: a presença na escola, a participação e a aquisição de conhecimentos, detalhando que:

[...] a transformação do sistema educacional, de forma a encontrar meios de alcançar níveis que não estavam sendo contemplados. Um processo em três níveis: o primeiro é a presença, o que significa estar na escola. Mas não é suficiente o aluno estar na escola, ele precisa participar. O segundo, portanto, é a participação. O aluno pode estar presente, mas não necessariamente participando. É preciso, então, dar condições para que o aluno realmente participe das atividades escolares. O terceiro é a aquisição de conhecimentos - o aluno pode estar presente na escola, participando e não estar aprendendo. Portanto, inclusão significa o aluno estar na escola, participando, aprendendo e desenvolvendo suas potencialidades (AINSCOW, 2009.s/p).

Com propósito de atender, de forma pertinente ao cumprimento dos princípios e objetivos que a Educação Inclusiva requer, os desafios são adaptação, reorganização e reformulações. Com relação à inclusão de alunos com deficiência no ensino regular, não é possível deixar de considerar que a perspectiva de inclusão exige modificações profundas nos sistemas de ensino e que sua implementação deve ser gradativa, contínua, sistemática e planejada, com vista ao oferecimento de uma educação de qualidade. Contudo, essa gradatividade e prudência em sua efetivação não podem servir para o adiamento “*ad eternum*”. A inclusão deve ser a base para a superação de toda e qualquer dificuldade que se interponha à construção de uma escola única e democrática (BUENO, 2001).

A Educação Inclusiva baseada no dever da escola em ser um lugar de aprendizagem e desenvolvimento, deve rejeitar qualquer forma de discriminação ou segregação. Neste contexto, o professor responsável pelo ensino, trabalha com as diferenças, que são valorizadas, devendo criar um contexto favorável para o desenvolvimento cognitivo, afetivo e social dos educandos. As estratégias de ensino variarão, mas o professor precisará utilizá-las com base na cooperação entre os alunos, embasar-se no respeito e na valorização das diferenças. A ação educativa do professor deve ser reflexiva, permitindo que cada membro participe ou contribua para si e para os outros no desenvolvimento do grupo, e saibam da sua importância nesse processo (MENDES, 2006).

São necessárias mudanças pedagógicas profundas para a efetivação de práticas de Educação Inclusiva que se baseiam mais na ideia de “desnormalização” (FIGUEIREDO, BONETI e POLIN, 2017).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para que haja transformação é premente revisão profunda dos programas de formação inicial e continuada do corpo docente. É necessário desenvolver nos professores atitudes e competências necessárias para a implementação da Educação Inclusiva. É necessário, também, que a comunidade acadêmica assuma uma visão renovada da escola, de suas práticas e seus valores. A escola transforma-se num lugar legitimado socialmente, onde se produzem e reproduzem relações de saber-poder, como idealizado por Foucault (1987). Nessa lógica, mais do que um equipamento de disciplinamento social, a escola não foi concebida para ser inclusiva, mas para ser instrumento de seleção e capacitação dos “mais aptos” a uma boa conduta social.

Todos os impasses e alternativas alinhavadas sugerem que os desafios do processo de inclusão escolar de pessoas com necessidades educacionais especiais, que não está adstrita à “desinstitucionalização” da exclusão e da segregação das pessoas com deficiência, mas a implementação de políticas inclusivas eficazes, que a longo prazo sistematizem a efetivação de uma educação inclusiva na sua acepção mais secular.

O Estado deve velar pelo seu papel garantidor, propiciando meios de acesso amplo a todos os seus cidadãos às políticas que lhes cabem por direito; dos educadores, de quem se demanda competência técnica e compromisso, no sentido de acolher e compreender as limitações físicas e de comunicação desses educandos, e a da escola como um todo, o qual se almeja ser um espaço universal e acolhedor. De acordo com o Censo Escolar 2023, pesquisa realizada pelo Inep, há, aproximadamente, 1,6 milhões de alunos brasileiros da Educação Especial matriculados em classes comuns. Isso representa 91% do total (INEP, 2024, s.p), daí a relevância de se garantir que todos os ambientes escolares, bem como a comunidade escolar, estejam preparados para atender às necessidades de todos os seus educandos.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Gisella de Souza. **Educação Especial e/ou Educação Inclusiva.**

Disponível em: <<http://www.fara.edu.br/sipe/index.php/renefar/article/download>> (Acesso em: 13 de jul.2024).

AINSCOW, Mel. **O que significa inclusão?** Entrevista. Disponível em:

<http://www.crmariocovas.sp.gov.br/ees_a.php?t=002>. Acesso em: 12 de Jul. de 2024).

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação - **LEI Nº 9.394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

BRASIL. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência) - **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).

BRASIL. **CONSOLIDAÇÃO DA INCLUSÃO ESCOLAR NO BRASIL 2003 A 2016**. Ministério da Educação. 2016.

BRASIL. **CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL**. Brasília: 05 de Outubro de 1988.

BRASIL. **DECRETO Nº. 3.956 DE 08 DE OUTUBRO DE 2001**. Que promulga a Convenção Interamericana para eliminação de todas as formas de discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência.

BRASIL. **DECRETO Nº 5.296/2004 (DECRETO DO EXECUTIVO) 02/12/2004**. Regulamenta as Leis Nº. 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências.

BRASIL. **DECRETO Nº 7.611, DE 17 DE NOVEMBRO DE 2011**. **Dispõe sobre a Educação Especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências.**

BRASIL. **Decreto nº 10.502, DE 30 DE NOVEMBRO DE 2020**. Institui a Política Nacional de Educação Especial; equitativa, inclusiva e com aprendizado ao longo da vida.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação - **LEI Nº 9.394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

BRASIL. **RESOLUÇÃO Nº. 6.949/2009**. **Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial.**

BUENO, José Geraldo Silveira. **A inclusão de alunos deficientes nas classes comuns do ensino regular**. Temas sobre Desenvolvimento, São Paulo, vol. 9, nº 8, pg. 27, 2001.

COSTA, Leandro Costa da; ROMAMOWASKI, Caroline Leonhardt e FREITAS, Soraia Napoleão. **Altas habilidades/superdotação, talento e educação**. Coordenadoras: Laura Ceretta Moreira e Tania Stoltz. Curitiba, 2ª Impressão. Editora Juruá, 2016.

CUNHA, Eugênio. **Uma gestão para a diversidade**. Disponível em: <<https://www.eugeniocunha.com.br/artigo/149/uma-gestao-para-a-diversidade>> (Acesso em 13 de Jul. 2024).

DUTRA, Claudia Pereira. **Política pública de educação especial**. Revista Aprendizagem, Pinhais, n. 8, p. 24-28, set./out. 2008.

EDUCAÇÃO INCLUSIVA: COMO A INCLUSÃO ACONTECE NAS ESCOLAS BRASILEIRAS. 2024. Disponível em: < Educação Inclusiva: como a inclusão acontece nas escolas brasileiras - Todos Pela Educação (todospelaeducacao.org.br) > Acesso em: 13 de jul. 2024.

FIGUEIREDO, Rita Vieira de; BONETI, Lindomar Wessler e POLIN, Jean-Robert. **Da epistemologia clássica da educação à inclusão escolar: desafios e perspectivas.** Rev. Diálogo Educ., Curitiba, v. 17, n. 53, p. 972-974, 2017.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia de autonomia.** São Paulo: Paz e Terra, 1999.

ILIDORO, N. O gravador que só gravava o que lhe dava vontade. In: **Estilos da clínica. NQ 02, São Paulo, USP. FOUCAULT, M. Vigiar e Punir: Nascimento da Prisão.** Petrópolis: Vozes, 1987.

MANTOAN, Maria Teresa Égler. **Compreendendo a deficiência mental: novos caminhos educacionais.** São Paulo: Scipione, 1988.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Integração x Inclusão: escola (de qualidade) para Todos.** Disponível em: <<http://www.lite.fe.unicamp.br/cursos/nt/ta1.9.htm>> (Acesso em: 12 de Jul. de 2024).

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

MANTOAN, Maria Teresa Égler. **Inclusão é o privilégio de conviver com as diferenças.** Nova Escola, Maio, 2005.

MENDES, Enicéia Gonçalves. **Raízes históricas da Educação Inclusiva** (texto produzido para o seminário avançado sobre Educação Inclusiva. Unesp. Marília. São Paulo. Mimeo. 2001.

MENDES, Enicéia Gonçalves. **A radicalização do debate sobre a inclusão escolar no Brasil.** Revista Brasileira de Educação V. 11, n°. 33, p. 387 e 402. São Carlos. 2006.

MENDES, Rodrigo Hübner. **Educação inclusiva na prática: experiências que ilustram como podemos acolher todos e perseguir altas expectativas para cada um** - São Paulo: Fundação Santillana, 2020.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO – MEC - Secretaria de Educação Especial - **A INCLUSÃO ESCOLAR DE ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS. DEFICIÊNCIA FÍSICA** - Brasília – DF 2006.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO – MEC - **Parecer CNE/CEB nº 17/2001.**

MIRANDA, Arlete Aparecida Bertoldo. **Educação Especial no Brasil: desenvolvimento histórico.** Cadernos de História da Educação n°. 07, p. 34, 35, 36, 37, 40, 41 e 42. MG. 2008.

Portal “Todos pela Educação”. 2024. Disponível em <<https://todospelaeducacao.org.br/noticias/educacao-inclusiva-como-a-inclusao-acontece-nas-escolas-brasileiras/>> (Acesso 14 de Jul. 2024).

ROGALSKI, Solange Menin. **Histórico do surgimento da Educação Especial**. Revista de Educação do IDEAU. Vol. 5, n 12, p. 2-4. 2010.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitanismo multicultural**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

SCHNNEIDER, Magalis Bésse Dorneles. **Subsídios para a ação pedagógica no cotidiano escolar inclusivo**. Disponível em <<https://educacaoonline.pro.br/index.php>> (Acesso 14 de Jul. 2024).

SENRA, Ana Heloisa; MELLO, Evandro de; LIMA, Luciana de Sá de; AMARAL, Maria Aparecida do; PILAR, Patrícia Oliveira. **Inclusão e singularidades: um convite aos professores da escola regular**. Belo Horizonte: Scriptum. 2008.

SILVEIRA, Ângela M. **A Educação Especial no contexto da legislação educacional brasileira**. Vizivali em Revista, Dois Vizinhos, PR, v.2, n.1, p.39-50, Jan-Jul. 2003.

UNESCO. **DECLARAÇÃO DE SALAMANCA**. Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>> Acesso em: 13 de jul. 2024.

GEOGRAFIA E EDUCAÇÃO: A COMPARTIMENTAÇÃO DO ESPAÇO GEOGRÁFICO, O CURRÍCULO E A CULTURA

Carla da Conceição de Lima¹

1. INTRODUÇÃO

Ao longo do tempo, a Geografia, na busca por compreender e interpretar o mundo, tem evoluído no ritmo das transformações sociais, políticas, econômicas, culturais e territoriais ocorridas no cenário mundial, embora não deixe de ser um espaço de disputas hegemônicas. Nesse contexto, distintas perspectivas de análise têm sido propostas para entender o lugar, a paisagem, o espaço, o território, dentre outros conceitos, abrangendo os objetos do cotidiano, construção das identidades, costumes sociais, dentre outros. A Geografia adquire, então, um conhecimento concebido pelos saberes e práticas que dialogam com outras disciplinas, já que há tantas geografias como geógrafos (SANTOS, 2001) (GONÇALVES, 1999) (GONÇALVES, 2011).

Filme que pode apontar essa diversidade de saberes que atualmente constituem a Geografia é intitulado “Narradores de Javé” e apresenta a estrutura que compõe a sociedade hodierna, com sua pluralidade de hábitos, costumes, linguagens, heranças históricas, crenças e valores. A soberania atribuída à cultura letrada sobre a cultura popular de base oral – no caso uma população de analfabetos – é trazida junto com a importância da tradição e da memória popular na constituição da identidade dos cidadãos.

O progresso, especialmente para a comunidade do Vale do Javé, proporcionou novos arranjos espaciais e novas formas de apropriação, uso e controle do espaço geográfico – construção da repressa –, trazendo efeitos distintos para a disputa das classes antagônicas: (i) para a classe dominante significou a conquista de um bem maior, através da imposição dos preceitos na sociedade globalizada, que acabou destruindo o local em favorecimento dos

¹ Doutora em Ciências Humanas – Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio). Professora Adjunta da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM) atuando no curso de Licenciatura em Pedagogia e no Programa de Pós-Graduação do Mestrado Profissional em Educação. E-mail: carla.lima@ufvjm.edu.br.

avanços científicos e tecnológicos; (ii) já para a classe dominada, se revelou a perda de memória e de sua cultura, que desvaneceu com a sociedade do Javé.

Conforme retratado no filme, o ser humano é portador de cultura, pois só ele a cria, a possui e a transmite, construindo assim sua história. Dessa forma, mesmo incorporando hábitos de seu grupo, os sujeitos ampliam os horizontes, estabelecem novos contatos com grupos que possuem diferentes costumes, valores, atitudes, que poderão levá-los a adquirir outros modos de agir e pensar que, transmitidos coletivamente, acabam por caracterizar uma determinada sociedade.

É preciso refletir também sobre as diversidades e interesses culturais, econômicos e sociais que promovem reformas locais, regionais, nacionais e até supranacionais, e que também afetam a educação. Para tal, estabelece-se diálogos com diferentes autores que apresentem distintas abordagens envolvendo a Geografia e a educação, buscando, também, apontar evidências que possibilitem compreender as perspectivas e as influências que direcionam as empresas, os órgãos centrais, as universidades, as escolas e os atores envolvidos. Com esse propósito, foram selecionados, respectivamente, três capítulos de livro e dois artigos, quais sejam: Reformas no Mundo da Educação, de Carlos Walter Porto Gonçalves, 1999; O espaço geográfico: compartimentação e fragmentação, de Milton Santos, 2001; Espaço Geográfico, um Híbrido, de Milton Santos, 2004; Em busca do conceito de cultura escolar, Milan Pol, Lenka Hlousková, Petr Novotný, 2007; e A Geografia Escolar Como Campo de Investigação: história da disciplina e cultura escolar, de Amanda Regina Gonçalves, 2011.

Para promover o diálogo entre esses autores, o presente capítulo encontra-se organizado em quatro seções. Na primeira, apresenta-se a compartimentação do espaço geográfico e a influência das empresas e do Estado nas diretrizes educacionais. Na seção seguinte, é exposto como o currículo de Geografia é pautado pela lógica do mercado que enaltece a formação baseada em conteúdos efêmeros em detrimento de saberes que podem proporcionar uma visão crítica ao indivíduo. Em seguida, é mostrado como se constitui a cultura escolar compreendida em três disciplinas: Gestão, Antropologia e a Sociologia. Na conclusão, denominada Considerações Finais, são apontados alguns caminhos para se pesquisar Geografia na Escola.

2. A COMPARTIMENTAÇÃO DO ESPAÇO GEOGRÁFICO E AS REFORMAS NA EDUCAÇÃO

Ao longo da história da humanidade, o espaço, de acordo com Santos (2004), é “formado, de um lado, pelo resultado material acumulado das ações humanas através do tempo, e, de outro lado, animado pelas ações atuais que hoje lhe atribuem um dinamismo e uma funcionalidade” (SANTOS, 2004, p. 107). As transformações da sociedade que atribuem novas funções ao espaço alteram a organização e a cultura, bem como apresentam diferentes pontos de partida para um novo movimento globalizado.

Nesse contexto, a compartimentação revela “um cotidiano compartilhado e complementar, ainda que também conflitivo e hierárquico” (SANTOS, 2001, p. 81), que acontece pela ação direta do homem e pela sua ação política. A compartimentação busca uma possível regulação interna entre os territórios, permitindo que as diferenças sejam neutralizadas, adaptando-se às realidades emergentes para também renovar, desse modo, os saberes considerados essenciais em um determinado período histórico.

O advento da escrita, como uma forma de diminuir as diferenças e compartilhar os saberes, externalizou o conhecimento para que ele pudesse ser armazenado, impresso e inserido em dispositivos eletrônicos. O domínio da escrita tornou-se uma das principais técnicas do exercício de poder para promover os ordenamentos do Estado e, também, um dos elementos da divisão das classes sociais. De acordo com Porto (1999), as lutas por alfabetização da população estão associadas a reformas urbanas, que consequentemente afetaram a educação. Além disso, as lutas enriqueceram os direitos sociais com a instalação de diferentes modalidades de democracia social, que por sua vez conduzem ao estabelecimento da solidariedade, isto é, uma relação horizontal em oposição às verticalidades opressivas, abrindo novos caminhos para os embates do povo (PORTO, 1999) (SANTOS, 2001).

Dessa forma, a escola, ao longo da história, exerceu e ainda exerce um papel determinante na vida individual e coletiva dos indivíduos, bem como na comunidade na qual está inserida. O Estado, com sua estrutura hierárquica e disciplinadora, vem historicamente restringindo o caráter democrático constituinte das relações no interior da escola, fazendo com que ela se torne uma transmissora de conhecimento e também:

[...] um forte dispositivo disciplinar, porque permite o controle do saber. Com essa perspectiva iniciou-se a universalização do ensino primário de maneira obrigatória e gratuita – a generalização da escolarização da população – ancorando-se seu currículo em matérias escolares capazes de representar os interesses substanciais de uma classe política. (GONÇALVES, 2011, p. 6)

Essa perspectiva é intensificada com o aumento da população e da globalização², com os quais a compartimentação do espaço geográfico ganha novos elementos, já que a superfície da Terra se torna funcional às necessidades, usos e apetites de Estados e empresas, mostrando que a compartimentação é redefinida em função das características de uma época (SANTOS, 2001). Em virtude disso, há uma dualidade, nas unidades de ensino, entre conhecimento e liberdade à medida que elas devem transmitir a tradição, visando também disciplinar a obediência, para aceitar a hierarquia e tolher o conhecimento verdadeiramente crítico, que é a liberdade.

Além disso, as propostas de reforma do Ministério da Educação (MEC) estão de acordo com os pressupostos formulados pelo Banco Mundial com os ideólogos das grandes corporações transnacionais, especialmente as vinculadas à tecnologia e comunicação, universalizando as diretrizes educacionais a partir da hegemonia do campo empresarial. As diretrizes do MEC buscam estreitar a relação entre a prática da escola e a expectativa da empresa, já que se privilegia o acúmulo da experiência em detrimento do diploma, na medida em que o aluno tem que se manter atualizado com novos cursos para estar apto a se atualizar constantemente.

Portanto, as transformações ocasionadas pela compartimentação do espaço geográfico, os objetivos do Estado – MEC –, e das empresas, incorporam as regulamentações e metas do sistema educacional. Influenciam, enfim, o perfil dos indivíduos que são formados tanto na Educação Básica quanto no Ensino Superior.

3. O CURRÍCULO FLEXIBILIZADO NA FORMAÇÃO EM GEOGRAFIA

Segundo Santos (2001), o que acontece em cada lugar do mundo está sendo situado por vetores cada vez mais localizados fora desses lugares, colocando no debate a natureza política envolvida na relação local-regional-nacional e global. Nesse sentido, o currículo possui influência do local ao global, que se configuram por meio das especificidades do espaço, dos saberes considerados pertinentes pela classe dominante e das metas do mercado de trabalho. Cada currículo, então, se apropria dos aspectos hierárquicos e solidários que compõem a compartimentação do espaço geográfico e a solidariedade horizontal baseada nos aspectos locais, com novos valores e destaque para a cidadania (GONÇALVES, 1999) (SANTOS, 2001).

2 A Globalização é um processo de integração econômica, cultural, social e política, que envolve países e pessoas do mundo todo, sendo gerado pela necessidade do capitalismo de conquistar novos mercados.

Os currículos dos cursos de Geografia na educação superior, buscando atender mais ao global do que ao local, e também ao mercado de trabalho, impõem uma separação entre a docência e a pesquisa, que os torna pouco práticos devido a parca consistência teórica (GONÇALVES, 1999). Além disso, os currículos adquirem um caráter mais flexibilizador, que objetiva oferecer mais liberdade de escolha aos graduandos e os induz a selecionar as disciplinas flexíveis. Ou seja, são as disciplinas que colocam o aluno ao sabor dos conteúdos da moda, ao sabor do mercado. Assim, atualmente, o Ensino Superior em Geografia não oferece uma formação crítica e autônoma que permita distinguir os conhecimentos essenciais dos efêmeros.

Para Gonçalves (1999), o currículo de Geografia no ensino superior deveria ser estruturado a partir de uma reforma curricular, com base em um núcleo epistêmico centrado na apropriação do pensamento geográfico, articulando esses conhecimentos com a política, direito, saúde, relações internacionais, processos sociais, dentre outros. O currículo de Geografia também deveria ser capaz de se voltar para a relação da humanidade com o planeta, remetendo a Geografia a um caráter filosófico (GONÇALVES, 1999). Afinal, a Geografia como disciplina não é monolítica, mas um espaço de tensão, conflito e de disputas hegemônicas (GONÇALVES, 2011).

Já a formação dos indivíduos em Geografia na Educação Básica é prescrita conforme a sociedade vigente, que também segue as normas do mercado, sem reconhecimento e apoio às condições de reflexão epistemológica, gerando uma educação geográfica que pode:

Ensinar uma matéria cuja natureza não é problemática. Exercer a função de colocar um conteúdo de instrução a serviço de uma finalidade educativa, sem saber a qual. Satisfazer demandas particularistas, como as de um órgão governamental, de um deputado estadual, da diretoria ou de comitês de ensino regionais, municipais, do pároco ou pastor, de grupos empresariais, de ONGs (GONÇALVES, 2011, p. 8).

Como a Geografia possui histórias e configurações restritas pelas amarras institucionais, disciplinares e pelas contingências cotidianas, “de cada lugar-mundo onde se situa e de cada interlocução entre seus sujeitos e destes com a apresentação de mundo que ali circulam” (GONÇALVES, 2011, p. 3), a materialização dessa disciplina na escola também sofre delimitações e (re)interpretações via reformas e recomendações curriculares (GONÇALVES, 1999), que não objetivam promover um aprendizado consistente para os estudantes.

Para a escola, a compartimentação atual, e também a solidariedade vertical – que possui ênfase na empresa hegemônica, obediente a interesses globais mais poderosos e indiferentes ao entorno -, revelam um cotidiano em que há parâmetros exógenos, sem referência ao meio. Dessa forma, o ensino

da Geografia na Educação Básica hoje é pautado na imposição de regras e valores inculcados em uma tradição acadêmica que não pertence aos professores e nem aos alunos, não sendo determinada nas salas de aula de Educação Básica, mas nas universidades. As unidades de ensino “encerram-se na imagem da passividade, de uma escola receptáculo dos sub-produtos culturais da sociedade, sobretudo da academia” (GONÇALVES, 2011, p. 8).

Portanto, é preciso entender “as relações de poder e controle nas políticas educacionais, no currículo e na sala de aula, a constante negociação de significados e a produção de subjetividades e identidades nas diferentes relações educativas” (GONÇALVES, 2011, p. 3). É necessário então, conhecer as políticas educacionais e seus objetivos explícitos e implícitos que influenciam o desenvolvimento do currículo, as relações na sala de aula e a formação dos discentes. Para a Educação Superior, isso significa repensar o currículo, em busca de um equilíbrio entre os conteúdos acadêmicos e práticos, articulados com diferentes áreas de conhecimentos e que também não estejam somente relacionados aos desígnios do mercado de trabalho. Já para a Educação Básica, é preciso desenvolver aulas de Geografia a partir de conhecimentos mais próximos da realidade do aluno, que despertem a criatividade e a criticidade dos discentes.

4. CULTURA DA GEOGRAFIA NA ESCOLA

Em cada espaço geográfico compartimentado, a cultura ganha uma dimensão simbólica e material, que combina o local, o regional, o nacional e o global. Ela pode ser constituída por um conjunto de conhecimentos, competências, atitudes e valores que a escola se encarrega de transmitir, explícita ou implicitamente, aos estudantes como bagagem cultural e patrimônio comum de todos os cidadãos (GONÇALVES, 2011). Para Pol et al (2007), a cultura escolar é:

um conceito que inclui o clima escolar, o estilo como cada pessoa se organiza, o trabalho em conjunto na aplicação de estratégias comuns, concepções pedagógicas, definição do papel das pessoas na escola, relações interpessoais, factores de motivação, ambiente físico da escola e a sua imagem (p. 72).

Para analisar a cultura escolar, no caso específico de Geografia, é necessário compreender a configuração interna dos “conhecimentos escolares de geografia em determinado período, lugares e situações; os conhecimentos, atitudes, valores que vão assumindo formas particulares na escola e na disciplina de geografia” (GONÇALVES, 2011, p. 9). Aliás, dentro de uma escola, os atores, por meio de comportamentos e interações, podem estar em harmonia ou em conflito com a cultura geral, influenciando a forma como a escola se apresenta

e, em alguns casos, criando-se um mito escolar. Nessa perspectiva, a cultura escolar pode ser compreendida como uma ordem simbólica, que se estrutura em três níveis:

Nível real – [...] uma escola específica é determinada pelas funções sociais das escolas e pelos resultados (esperados). Esta forma é estruturada e cria a estrutura dentro da qual cada escola trabalha.

Nível simbólico – [...] basea-se na reconstrução do processo de interação e comunicação, comportamento e “cadeias comportamentais” de variadíssimos actores em determinadas escolas.

Nível imaginário – [...] expressa a relação de uma instituição, - principalmente do seu colectivo e dos agentes individuais relativamente a si mesmo (POL ET ALL, 2007, p. 71).

Diante da velocidade com que as coisas se processam, fazendo com que todos se submetam a um ritmo, ao tempo da concorrência, da competição, da produtividade (GONÇALVES, 1999), a cultura da Geografia na escola adquire um carácter multifacetado, já que se materializa como uma categoria de mudança, a qual, ao mesmo tempo, considera a história e as tradições, além de ser o resultado de processos e tendência do desenvolvimento nos níveis real, simbólico e imaginário da cultura.

Nessa perspectiva, a cultura pode ser compreendida por diferentes campos disciplinares, como, por exemplo, a Gestão, a Antropologia e a Sociologia, as quais contribuem para uma análise a partir de uma visão integrativa. Na percepção da Gestão, a cultura se refere a de uma organização/companhia/firma que é transferida para a escola. Nesse contexto, a cultura pode ser compreendida como a “soma das suposições (expectativas), abordagens, princípios reconhecidos, normas declaradas e relações mútuas, que se manifestam, ao longo de um período de tempo, quer no comportamento individual, quer no coletivo das pessoas de uma organização (HARKABUS apud POL ET ALL, 2007, p. 66). Essas características podem manifestar-se na forma em que as pessoas são geridas, nos processos de tomada de decisões, na utilização dos recursos humanos, no sistema de comunicação formal e informal, na delegação de responsabilidades, na organização e na forma como os diversos assuntos são tratados na escola.

A concepção antropológica da cultura escolar se constitui pelo e com o ambiente da unidade de ensino. Nessa concepção, a cultura escolar “assume a existência de numerosas culturas específicas e dá relevo à variedade das manifestações culturais e as suas múltiplas formas de manifestação” (POL ET ALL, 2007, p. 69). Os valores, normas e padrões de comportamento determinam as interações, o estabelecimento de regras e a criatividade, sendo manifestados no discurso, nos equipamentos e ordem escolar, rituais, cerimônias, processos de instrução, estilos e abordagens, enfim, aspectos que contribuem para coesão da

comunidade escolar. Para essa concepção, o currículo e o processo pedagógico podem ser considerados como o cerne da cultura escolar.

Já a Sociologia, retratando a cultura escolar como fenômeno sociocultural, se baseia em elementos como: as condições formais da escola – localização, etc – formação – metodologia, profissionalização, dentre outros –, relações sociais – clima social, consciência coletiva, etc –, atividades extraescolares – visitas de estudo, etc – e atividades extraescolares, com base na interação entre professores, pais e alunos. A organização desses componentes fundamenta-se em normativos de caráter ideológico, na qual a cultura é construída e pode ser identificada verbalmente – objetivos, currículo, etc –; visualmente – infraestrutura física –; comportamentais – regulamentos, dispositivos de avaliação – ; e materiais – mobiliário escolar. (POL ET ALL, 2007)

Destarte, com a integração dessas três concepções, é possível perceber que a cultura da Geografia na escolar se constitui pelos padrões explicitados nos programas oficiais, pelos resultados efetivos atingidos pela escola, o modo como o currículo é construído, os processos de construção do conhecimento escolar, a gestão da unidade de ensino, a pactuação de metas, a forma como são utilizados espaços e tempos pedagógicos e a interação de docentes, discentes e gestores.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

As reformas no mundo da educação que vêm sendo logradas pelo MEC são influenciadas principalmente pelas empresas. Com esse propósito, os objetivos e as orientações educacionais oficiais incutem a lógica do mercado por meio de políticas públicas, currículos, programas e projetos para a Educação Básica e Superior. Nesse sentido, a prática dos profissionais é restringida para contribuir com a disseminação de uma cultura escolar que impeça as escolas e as universidades de serem instituições independentes, livres e verdadeiramente autônomas, ao propagar a cultura da sociedade global, que privilegia a lógica do mercado.

Contudo, a cultura escolar como lugar de tensão entre o local e o global, faz com que a Geografia, na Educação Básica e no Ensino Superior, necessite ser redesenhada conforme os acontecimentos, atitudes e experiências, que vão além do previsto na formação, ou seja, promovendo novas articulações com diferentes áreas, tais como Saúde, Direito, Antropologia, Gestão e Sociologia.

Nessa perspectiva, é preciso analisar as recomendações curriculares e seus respectivos programas e projetos para a área de Geografia, buscando constatar suas formulações, práticas e efeitos na sala de aula e na docência. Com essa premissa, as normas e interações que se constituem no contexto escolar devem ser consideradas para que “os sujeitos envolvidos no universo da escola, aqueles

que produzem processos de legitimação, silenciamento, recriações destas normas e prática” (GONÇALVES, 2011. p. 12), possam desnaturalizar os contornos que a Geografia adquire na escola. Para Gonçalves (2011), são fontes para análise da cultura escolar:

livros, cadernos escolares, objetos, atividades de alunos, provas, fotos, boletins, atas, planos de ensino, diário de aula, diplomas, espaços escolares, relatórios, depoimentos, observação, entrevistas; que se juntam ou precedem àquelas de ordem oficial (GONÇALVES, 2011, p. 12).

Ao utilizar essas fontes, pode-se descobrir novos caminhos de pesquisa na Geografia Escolar e, também, desnaturalizar as práticas educativas que acontecem em sala de aula, impulsionando-se, assim, um movimento da e para a Geografia. Cabe a universidade e a escola, mantendo suas especificidades e seus processos autônomos de criação e reinvenção dos saberes, das metodologias e das pesquisas, reavaliar o seu papel em sintonia com os atores, o tempo, a compartimentação do espaço geográfico e solidariedades horizontais e verticais vigentes.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFIAS

GONÇALVES, Amanda Regina. **A Geografia Escolar Como Campo de Investigação**: história da disciplina e cultura escolar. Revista Bibliográfica de Geografia Y Ciencias Sociales. Universidad de Barcelona. Serie documental de Geo Crítica. Cuadernos Críticos de Geografía Humana. Vol. XVI, nº 905, 15 enero de 2011.

GONÇALVES, Carlos Walter Porto. **Reformas no Mundo da Educação. Reformas no Mundo**. In Reformas no Mundo da Educação Parâmetros Curriculares de Geografia. Orgs. Ana Fani A. Carlos e Ariovaldo Umbelino de Oliveira. São Paulo: Contexto, 1999. pp. 68-87.

NARRADORES Javé. Direção: Eliane Caffé. Rio de Janeiro – RJ, 2002. 1:1’85, Son, Color, Formato: Dolby Digital. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=rMLLtKrVOZg> Acessado em: 23/06/2015.

POL, Milan; HLOUSKOVÁ, Lenka; NOVOTNÝ, Petr; ZOUNEK, Jirí. **Em Busca do Conceito de Cultura Escolar**: uma contribuição para as discussões actuais. Revista Lusófona de Educação, 2007, 10. 63-79.

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização**: do pensamento único à consciência universal. Editora Record. Rio de Janeiro. 6ª Edição 2000.

SANTOS, Milton. **A Natureza do Espaço**: técnica e tempo, razão e emoção. 4. ed. 1. reimpr. – São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2004. p. 89 – 110.

INFLUÊNCIA DA LITERATURA NO DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Ana Fabia Bento dos Santos Silva¹

Marilene Galdino da Silva²

José Alves de Freitas Júnior³

Maria Irenize Andrade de Amorim⁴

Maria José de Andrade Silva⁵

Wagner Lima de Macena⁶

Selma Valentim de Lima⁷

INTRODUÇÃO

A historiografia ensina que a literatura é uma das manifestações artísticas do ser humano, ao lado da música, dança, teatro, escultura, arquitetura, dentre outras. Ela representa comunicação, linguagem e criatividade, sendo considerada

-
- 1 Graduada em Pedagogia. Pós-graduada em: Educação Infantil, anos iniciais e Psicopedagoga. Professora Polivalente (4º ano); - coordenação Escola Integral anos iniciais. E-mail: ana.fa.b@hotmail.com.
 - 2 Graduada em Letras/Português pela UEPB; Licenciada em Matemática pela FAEL. Especialista em Literatura e Linguística - UEPB; Mestranda em Ciências da Educação – ESL. Professora do Estado da Paraíba e da Prefeitura Municipal de Pirpirituba – PB. Email: marileneagal@gmail.com.
 - 3 Licenciado em História e Matemática Pós Graduado em Neurociência, Psicologia Positiva e Mindfulness pela PUCRS. Professor de matemática pela rede estadual da Paraíba. E-mail: freitasefreitas21@gmail.com.
 - 4 Licenciado em Língua Portuguesa e em Literatura plena em letras. Pós-graduada em Educação Inclusiva. E-mail: nizaandrade@hotmail.com.
 - 5 Pedagoga. Especialista em Educação Básica Professora e Coordenadora Pedagógica do Ensino Fundamental. E-mail: mazecdmd@gmail.com.
 - 6 Licenciado em Matemática pela UEPB e Bacharel em Engenharia Civil pela UEPB Especialista em Educação Matemática pela CINTEP, Especialista em Fundamentos da Educação pela UEPB em Gerenciamento de Obras e Master BIM pela FIP e em Segurança e Saúde do Trabalho pela FIP; Mestrando em Ciências da Educação – ESL. Professor duplamente concursado do Governo do Estado da Paraíba como professor de matemática. E-mail: wagnerweb1@hotmail.com.
 - 7 Graduada em Letras. Mestranda em Ciências da Educação e Multidisciplinaridade Coordenadora Pedagógica da Rede Estadual de Pernambuco, Professora de Língua Portuguesa Anos Finais e Ensino Médio, Tutora Presencial do Curso de Letras-UFRPE, Polo Jaboatão.

a arte das palavras. Podemos dizer que a **literatura**, assim como a língua que ela utiliza, é um instrumento de comunicação e de interação social, ela cumpre o papel de transmitir os conhecimentos e a cultura de uma comunidade. A literatura está muito presente na nossa vida e cultura, sua participação em nossa vida inicia antes mesmo de iniciarmos o processo de alfabetização. Ler para uma criança de qualquer idade é fundamental para despertar a curiosidade pelo objeto livro e pelas narrativas que eles guardam.

Conhecemos a literatura antes de termos o conhecimento da leitura, pois quase sempre chegamos à escola conhecendo muitas das literaturas infantis. A leitura na educação infantil está cada vez mais frequente. A literatura tem sido vista como um instrumento de poder na educação, e a escola um lugar privilegiado para estimular o gosto pela leitura. Na sala de aula podemos incentivar e desafiar os educandos a tornarem-se leitores, pois é um ambiente privilegiado para garantir muito contato com os livros.

É de conhecimento geral que a leitura na educação infantil é fundamental para que a criança desenvolva o gosto pela leitura, e a literatura participa ativamente desse processo. Assim, podemos conhecer a fundo a participação da literatura no desenvolvimento da criança na educação infantil. Se são pontos positivos ou não, na vida escolar das crianças. Vamos identificar como a Literatura pode influenciar no desenvolvimento da criança na educação infantil.

Este artigo tem como problema a questão da literatura no desenvolvimento da criança, se existe a possibilidade de se envolver ainda mais as crianças dentro de um mundo cheio de fantasias, de criatividade e inúmeras possibilidades? Os resultados desse recurso de trabalho serão apresentados positivamente?

Percebe-se a força da literatura no meio cultural, artístico, como meio de comunicação. Neste contexto, temos como objetivos mostrar a influência da Literatura no desenvolvimento da criança na Educação Infantil. Entre outros objetivos específicos que podemos apresentar na nossa pesquisa estão entender as habilidades que estão sendo promovidas com a literatura; compreender os aspectos que se destacam na aprendizagem a partir da leitura; identificar o desenvolvimento da criança que tem acesso à literatura infantil.

O tema escolhido veio da curiosidade de entender um pouco melhor sobre o universo infantil e avançar no conhecimento de que a leitura é instrumento fundamental na aquisição de conhecimento. O aprofundamento nesta pesquisa surgiu da prática em sala de aula com crianças da educação infantil, que demonstram um imenso interesse na leitura, na aprendizagem de forma espontânea e dinâmica.

A metodologia utilizada na pesquisa do artigo foi a bibliográfica, com leitura de livros, artigos e periódicos com o tema proposto, buscando uma integração entre as ideias dos autores, que sejam por mim complementadas e aqui expostas, de forma clara e objetiva.

2. ORIGEM DA LITERATURA INFANTIL

“A literatura infantil é uma arte abrangente, fenômeno de expressão que representa o mundo, o homem, a vida” (Scharf, 2000, p.20). Ela é uma das produções feitas pelo homem de maior importância na formação humana, que expressa a experiência do autor e instiga uma vivência no leitor. E teve diferentes funções sobre a mente humana desde a sua origem, vários sentimentos são expressos pelos homens como consequência da evolução da literatura e de sua influência na sociedade.

A literatura infantil surgiu no século XVII, com a função de educar moralmente as crianças. Através da contação de histórias, buscava repassar a herança cultural para as gerações mais jovens. A estrutura das histórias vinha com o propósito de diferenciar o bem do mal, e eram distinguidas pelas crianças. Os primeiros livros escritos e lidos para crianças eram voltados para o direcionamento religioso, em que a mãe tinha a obrigação de formar os filhos. Só ao final do século XVII e no decorrer do século XVIII é que os livros e textos foram tornando-se educativos, escritos por professores e pedagogos, com isso houve uma aproximação da Literatura com a instituição escolar.

No século XVIII, ocorrem transformações significativas nas relações sociais: retira-se o homem do convívio da rua e das praças para um ambiente social mais restrito à família. Desta forma, iniciou-se uma valorização da família e suas relações afetivas, separando a infância da idade adulta. (Scharf, 2000, p.15).

No Brasil, a literatura chegou por volta do século XX, com o livro *O Patinho Feio* de Andersen. Antes disso, as obras literárias que eram europeias foram adaptadas para nosso país. Em 1920, foi registrada a primeira literatura infantil brasileira, criada por Monteiro Lobato, a obra literária “A menina do narizinho arrebitado” (Basso apud Cademartori, 1994, p.25). A história apresentava um apelo à imaginação, diálogos, linguagem visual, enredo, humor e graça na expressão linguística, surgindo assim um novo conceito de Literatura Infantil, cheio de valores temáticos e linguísticos.

Assim, podemos observar na sala de aula que muitas crianças só têm acesso à literatura no período escolar. Isso significa que devemos começar a incentivar as crianças a ler nos primeiros anos de escola. No entanto, muitas vezes não sabemos como trabalhar com as crianças na escola, pois a maioria das famílias não tem dinheiro para comprar livros, dessa maneira poucas crianças têm a oportunidade de ter contato com a literatura desde a infância.

3. LEITURA E LITERATURA

Em um país como o Brasil, que a maioria das famílias não tem hábitos, nem costumes de ler, por conta da carência financeira, poucas é as oportunidades que essas crianças têm, em poder ter o contato com a literatura desde bebê. Podemos assim observar que muitas crianças só têm acesso à literatura no período escolar, muitas pela primeira vez. Desta forma, é nos primeiros anos de escolarização que devemos iniciar o processo de incentivo à leitura, mas muitas vezes nos falta conhecimento de como proceder, em sala de aula, com as crianças.

ler histórias para crianças sempre, sempre ... É poder sorrir, rir, gargalhar com as situações vividas pelas personagens, com a ideia do conto ou com o jeito de escrever dum autor e, então, poder ser um pouco cúmplice desse momento de humor, de brincadeira, de divertimento ... É também suscitar o imaginário, é ter a curiosidade respondida em relação a tantas perguntas, é encontrar outras ideias para solucionar questões (como as personagens fizeram [...]). É uma possibilidade de descobrir o mundo imenso dos conflitos, dos impasses, das soluções que todos vivemos e atravessamos - dum jeito ou de outro - através dos problemas que vão sendo defrontados, enfrentados (ou não), resolvidos (ou não) pelas personagens de cada história (cada uma a seu modo) ... É a cada vez ir se identificando com outra personagem (cada qual no momento que corresponde àquele que está sendo vivido pela criança) ... e, assim, esclarecer melhor as próprias dificuldades ou encontrar um caminho para a resolução delas. Abramovich, 2005 apud Basso, 2020, p 34).

Vemos assim que a necessidade da escola é fazer da leitura um momento prazeroso, de lazer e diversão, que haja a interação das crianças, envolvimento com cada história contada. A leitura em si oferece muitos benefícios para quem a faz, havendo assim uma melhora no funcionamento do cérebro e no desenvolvimento intelectual. Além disso, aprimora as habilidades de comunicação, desenvolve o pessoal, intelectual e o profissional da criança.

A leitura expandirá nos jovens a forma de ver e perceber o mundo, tendo acesso a um mundo que não conhecem, pois cada história traz sua cultura, época, lugar. Isso fará com que as crianças tenham o sentimento de pertencimento de um grupo, trazendo segurança e autoconfiança, melhorando a autoestima e potencializando-os na formação de cidadãos ativos, que torna a sociedade consciente e crítica.

Uma rotina de leitura na vida de uma criança desenvolve melhor as ideias, as opiniões, a maneira de pensar e agir das crianças, proporcionando prazer através da leitura de novas histórias. Muitos são os benefícios da leitura, entre eles favorece a inserção de uma rotina de leitura na vida das crianças. O hábito frequente da leitura possibilita a promoção do desenvolvimento, aguça o senso crítico, proporciona o entretenimento, amplia o conhecimento, enriquece

o vocabulário, aprimora a escrita de redações, minimiza as dificuldades acadêmicas, desenvolve o afeto, reduz o estresse. São variadas as habilidades adquiridas com essa prática.

3.1 Estágios da Leitura segundo

Até os dois anos, a criança não interage tão ativamente com as palavras. O ponto de interesse está, quase que essencialmente, direcionado às imagens e texturas. É o momento em que os livros devem ter páginas grossas e rígidas, que permitam a interação com a história. Afinal, o objetivo é que os livros, nessa idade, sejam capazes de despertar a curiosidade!

Entre os dois e três anos, os livros podem começar a carregar um pouco mais de contexto e se relacionar à rotina da criança. É a hora de fazer a ligação entre as tarefas e hábitos do dia a dia, com o que é contado. Vale, para tal, utilizar os livros como forma de validar e auxiliar no desfralde ou mesmo para ensinar pequenas tarefas, como arrumar a cama. Nessa hora, a criança já pode começar a compreender e relacionar palavras com o que está registrado nas páginas.

Dos três até os seis anos de vida, a criança já pode encontrar no livro uma forma de lazer. As imagens ainda são de grande importância, mas o pequeno já encontra nas histórias um ponto de interesse. Cabe aos pais explorar os momentos de união em família — como o tempo antes de dormir — para ler histórias, contextualizar e falar sobre o que é contado no enredo.

Após tantos poderosos argumentos, fica fácil entender que a importância da leitura já está clara. No entanto, a partir de qual momento os pais podem começar a incentivar esse hábito? (Loretto, 2020). Após tantos poderosos argumentos, fica fácil entender que a importância da leitura já está clara. No entanto, a partir de qual momento os pais podem começar a incentivar esse hábito? (Loretto, 2020, p.26).

Os estágios de leitura são válidos para conhecermos de que forma podemos abordar as crianças, que livros utilizar para chamar a atenção, incentivar a leitura e o interesse delas. Cada criança tem um gosto diferente de acordo com a idade e nível de maturidade cronológica. Observamos também a importância de incentivar o gosto pela leitura nos primeiros anos de vida.

Mas para que as crianças se interessem pela leitura, devemos apresentar algumas estratégias: livros pequenos de acordo com a faixa etária da criança, com histórias adequadas; deixar que elas explorem os livros para que vá descobrindo a história; deixar os livros em lugares estratégicos, para surgir o interesse natural, nada de forçar a leitura; ler de forma dinâmica, dando vida aos personagens, lendo e interpretando para elas. Com a literatura, nos mantemos um contato com nosso passado, permitindo-nos criar laços com os que estão à nossa volta.

4. LITERATURA E DESENVOLVIMENTO INFANTIL

A literatura é fundamental para a formação de qualquer pessoa, não só no tocante à sua capacidade intelectual, mas também cultural e para a formação de cidadãos mais conscientes. A literatura na Educação Infantil tem grande importância e o hábito de leitura não deve estar presente só na vida adulta (Loretto, 2020).

[...] a literatura infantil se configura não só como instrumento de formação conceitual, mas também de emancipação da manipulação da sociedade. Se a dependência infantil e a ausência de um padrão inato de comportamento são questões que se interpenetram, configurando a posição da criança na relação com o adulto, a literatura surge como um meio de superação da dependência e da carência por possibilitar a reformulação de conceitos e a autonomia do pensamento (Cadermatori, 1994, apud Basso, 2020).

A literatura tem sido vista como um instrumento de poder na educação, e a escola um lugar privilegiado para estimular o gosto pela leitura. Na sala de aula podemos incentivar e desafiar os educandos a tornarem-se leitores, pois é um ambiente privilegiado para garantir o contato com os livros (Meirelles). Nessa jornada, o professor assume um importante papel de levar a criança ao mundo da leitura. Com a ajuda da família, juntas desenvolverão um importante trabalho; assumirão a missão de conduzir as crianças ao mundo da leitura.

A leitura na educação infantil desperta inúmeras habilidades, pois a criança entra em um mundo de fantasia e “faz de conta”, sua capacidade de sonhar, imaginar, de ver o mundo é ampliada, sentimentos são instigados com as histórias. De acordo com Loretto (2020, p. 36), “ler é sinônimo de despertar diferentes habilidades, promovendo:

- O desenvolvimento de capacidades cognitivas superiores, fundamentais para o desenvolvimento e para a aprendizagem, como a atenção voluntária, da percepção, da memória e da abstração.
- A ampliação do repertório imagético e do exercício da imaginação e da criatividade.
- O aprimoramento da expressão, da linguagem e a ampliação do repertório linguístico.
- A possibilidade do aluno acessar novos mundos, culturas e paisagens distintas.
- Reflexões sobre fenômenos naturais e sociais de seu cotidiano e da realidade do mundo.
- O aperfeiçoamento da capacidade de formular hipóteses plausíveis, pesquisar, investigar.
- O estabelecimento de novas relações e conclusões inteligentes.
- O pensamento complexo.
- Valores éticos fundamentais para o exercício consciente da cidadania.

O papel da literatura na vida das crianças instiga diversas possibilidades. A literatura aguça a imaginação das crianças, a criatividade, a aprendizagem de valores, a conhecer lugares, ampliar o vocabulário, promove alegria de experimentação, promove a leitura e o letramento, desenvolve valores morais do cidadão. A criança desenvolve ouvindo histórias, vendo e vivenciando, porque a literatura sintetiza a realidade, a capacidade de se ver nas ações, dificuldades e soluções que são apresentadas na literatura. Pois, ao brincar, simula a realidade. Depois de ouvir a história, a criança irá reproduzir. A prática docente deve se alinhar à literatura, trazendo muitas possibilidades de histórias.

A leitura associada à Literatura apresenta resultados positivos no desenvolvimento da criança da educação infantil, a mesma passa a demonstrar visivelmente os avanços em todos os aspectos emocional, intelectual, cognitivo e social. Na educação infantil, as crianças estão abertas à aprendizagem espontânea, de forma sincera. Se a base da leitura for trabalhada nessa fase de maneira significativa, futuramente essa criança não apresentará dificuldades na leitura e nem na escrita.

A imersão na cultura escrita deve partir do que as crianças conhecem e das curiosidades que deixam transparecer. As experiências com a literatura infantil, propostas pelo educador, mediador entre textos e as crianças, contribuem para o desenvolvimento do gosto pela leitura, do estímulo à imaginação e da ampliação do conhecimento de mundo. (Brasil, 2018, p.42).

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, o trabalho com o texto literário na Educação Infantil não deve ter como foco alfabetizar as crianças, mas garantir a elas experiências de narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, além do convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos. A Literatura na educação infantil é capaz de promover o conhecimento de si e do mundo, incentivando a curiosidade, a exploração, o encantamento, o questionamento, a indagação e o conhecimento das crianças em relação ao mundo físico e social (Brasil, 2010).

5. CONCLUSÃO

A influência da literatura no desenvolvimento da criança na educação infantil nos faz perceber como esse tipo de texto age de forma positiva na vida das crianças. Além de identificarmos a importância de se ler para ela, como também a escolha de bons livros, sabendo como estas irão se apropriar desse conhecimento para a vida, refletindo sobre quantas coisas boas giram em torno da leitura infantil, na Educação Infantil e com a literatura infantil. Que desenvolve consideravelmente o intelectual de uma criança, em diversos aspectos, como também evitará futuros problemas e dificuldades na aprendizagem.

A criança que tem contato com a leitura da Literatura Infantil desde o início de sua vida e escolarização será um jovem, um adulto e um cidadão bem resolvidos em sua totalidade. A literatura, se trabalhada corretamente no espaço escolar, se tornará um valioso tesouro para a preparação e a vida das crianças.

O contato da criança com a literatura é essencial para a sua formação como futuro leitor. Quanto mais cedo as histórias forem sendo inseridas no dia-a-dia, maiores as possibilidades de desenvolver o prazer pela leitura. Quando a família não faz a sua parte, a responsabilidade é passada para a escola, sendo do professor a função de executar esse processo. Para isso, é necessário que o educador promova um lugar em sala de aula, favorável ao engajamento da criança com a literatura, que a deixe totalmente à vontade, para manusear, ler, conhecer livremente os livros.

Concluimos então que a Literatura, mais do que introduzir as crianças no mundo da leitura e da escrita, “ao tratar da linguagem como arte, traz as dimensões ética e estética da língua, exercendo um importante papel na formação do indivíduo” (Nunes, 1990, p. 15). Consideramos assim a Literatura essencial para a formação do sujeito.

REFERÊNCIAS

- BASSO, Cíntia Maria. **A literatura Infantil nos primeiros anos escolares e a pedagogia de projetos**. Acesso em: 06 de abril de 2021.
- BRASIL. Ministério da Educação. CNE/CEB. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, 2010.
- BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. **Literatura Infantil: reflexões e práticas**, p 35-55, Brasília, 2018.
- CADEMARTORI, L. **O que é literatura infantil?** 6.ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- LORETTO, Jardiel Filho. Sae.digital / **literatura-na-educação-infantil** / Acesso em: 05 de outubro de 2020.
- NUNES, Lygia Bojunga. **Livro: um encontro com Lygia Bojunga**. Rio de Janeiro: Agir, 1990.
- SCHARF, Rosetenair Feijó. **A Escola e a Leitura: Prática Pedagógica da Leitura e Produção Textual**. 2000.

A TRAJETÓRIA DA EDUCAÇÃO E AS INFLUÊNCIAS FILOSÓFICAS

Marinalva de Oliveira Gomes da Silva¹

Maria Viviane Cavalcante da Silva Damásio²

Fernando Costa Souza³

Roberto Bezerra Júnior⁴

1. INTRODUÇÃO

A educação tem sido, ao longo da história, um dos pilares essenciais para o desenvolvimento das sociedades. Sua evolução é indissociável das transformações culturais, sociais e políticas, e da contribuição filosófica, que questiona e orienta o significado e a finalidade do conhecimento. A interseção entre filosofia e educação tem sido crucial para moldar os sistemas educacionais desde a Grécia Antiga, passando pela Roma e a Idade Média, até os desafios contemporâneos. A reflexão sobre a história da educação e os pensamentos filosóficos nos permite entender como a educação reflete os valores de uma sociedade e como ela pode contribuir para a formação de cidadãos críticos e capazes de transformar a realidade.

1 Graduada em Pedagogia. Especialista em Educação Sexual. Mestra em Ciências da Educação. Assessora Pedagógica.

2 Graduada em Pedagogia - Universidade Estadual Vale do Acaraú UVA (Prêmio Mérito acadêmico). Especialista em Ensino Fundamental com ênfase em Língua portuguesa - Universidade Potiguar (UNP) e em Psicopedagogia clínica, institucional e hospitalar - Centro Universitário Maurício de Nassau (UNINASSAU). Mestranda em Ciências da Educação _ Esl Centro Educacional. Professora do Ensino Fundamental Anos iniciais e finais (Ensino Infantil ao 5º ano (polivalente) 6º e 7º ano com as disciplinas de Ciências e História) e Multiplicadora da BNCC _ Ensino Fundamental Anos Iniciais do 1º ao 5º ano, no município de Lagoa Salgada/RN. E-mail: viviane.damasio10@hotmail.com.

3 Graduado em Matemática- UNP. Especialista no Ensino da Matemática - UNIFACEX. e Docência no Ensino Superior- UNP. Mestrando em Ciências da Educação.

4 Licenciado em Pedagogia. Especialista em Gestão em Orientação e Supervisão escolar, EaD e Novas Tecnologias, Neuropsicopedagogia Institucional e Educação Especial na Perspectiva da Inclusão. Professor Supervisor de Estágio e Coordenador Geral de Ensino. E-mail:educadorneuro@gmail.com.

As relações entre filosofia e educação são tão intrínsecas que John Dewey pôde afirmar que as filosofias são, em essência, teorias gerais de educação. Está claro que se referia à filosofia como filosofia de vida. Sendo a educação o processo pelo qual os jovens adquirem ou formam “as atitudes e disposições fundamentais, não só intelectuais como emocionais, para com a natureza e o homem”, é evidente que a educação constitui o campo de aplicação das filosofias, e, como tal, também de sua elaboração e revisão. Muito antes, com efeito, que as filosofias viessem expressamente a ser formuladas em sistemas, já a educação, como processo de perpetuação da cultura, nada mais era do que meio de se transmitir a visão do mundo e do homem, que a respectiva sociedade honrasse e cultivasse (Teixeira, 1959, p. 14).

2. HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO E OS PENSAMENTOS FILOSÓFICOS

A educação, desde os tempos mais remotos, tem sido um dos pilares fundamentais para o desenvolvimento das sociedades humanas. Sua trajetória é marcada por transformações significativas que refletem as mudanças culturais, sociais e políticas ao longo da história.

Freire (2005), na obra *Pedagogia do Oprimido* discute como a educação é um processo de transformação que está profundamente ligado às mudanças sociais, culturais e políticas, argumentando que a educação deve ser libertadora e que está intimamente conectada à mudança das estruturas sociais e ao desenvolvimento da sociedade, também enfatiza que o processo educativo é um reflexo das condições históricas e políticas e deve promover a conscientização crítica dos indivíduos.

Autores que também discutem a relação da educação com o desenvolvimento social e cultural com: Emile Durkheim, que via a educação como um meio de integração social, e John Dewey, que acreditava na educação como um processo de aprendizado democrático e participativo.

A filosofia, por sua vez, emerge como uma área do conhecimento essencial para a compreensão do mundo, buscando respostas acerca do sentido da existência humana, a partir das questões: Quem somos? Onde estamos? Desta forma, na perspectiva do existir, não há uma essência universal da humanidade, pois a individualidade se define com vistas à sua singularidade e originalidade.

A interseção entre a educação e a filosofia retrata o entrelaçamento e evolução destas duas áreas desde a Grécia Antiga até os dias atuais. As abordagens compreendem temas como o nascimento da filosofia e da educação na Grécia, a herança grega na educação romana, o pensamento pedagógico medieval, o papel da Igreja na organização do conhecimento, o impacto do Renascimento e das Reformas religiosas, o início da escolarização no Brasil e a educação jesuítica, além das transformações educacionais nos séculos XX e XXI e a pedagogia crítica e progressista.

Ao realizar um breve passeio histórico, pretendemos refletir sobre os princípios filosóficos que fundamentaram e continuam a influenciar a prática educativa e compreender como a educação, em suas diversas manifestações, tem sido um espelho das necessidades e valores das sociedades ao longo do tempo.

A Grécia Antiga, por volta do século V a.C., foi o berço de muitas ideias e práticas que ainda hoje influenciam nossa compreensão do mundo e da educação. Durante esse período, cidades-estado como Atenas e Esparta se destacaram não apenas pelo desenvolvimento político e militar, mas também por seu desenvolvimento intelectual e cultural. Esse contexto fértil foi propício para explicar o mundo através da razão e da lógica, em vez de mitos e tradições.

A educação visava à formação integral do indivíduo, a paideia norteava a instrução com foco na harmonia entre corpo e mente, preparando cidadãos para a vida pública. Filósofos como Sócrates, Platão e Aristóteles estabeleceram fundamentos que perduraram ao longo do tempo. Diversas escolas filosóficas emergiram, cada uma com suas próprias abordagens e métodos educacionais. Entre as mais influentes estavam a Academia de Platão, o Liceu de Aristóteles, a Escola Estoica e a Escola Epicurista.

Os filósofos pré-socráticos tinham uma preocupação em tentar explicar a origem de todas as coisas, suas diferenças e semelhantes, seu surgimento, suas modificações e transformações, seu desaparecimento ou corrupção e morte, sem se utilizar de explicações mitológicas.

Fundada por Platão por volta de 387 a.C., a Academia foi a primeira instituição de ensino superior do mundo ocidental. Seu objetivo era formar indivíduos sábios e justos, aptos a governar a cidade-estado de acordo com os princípios filosóficos.

Platão utilizava o método dialético, baseado em diálogos e debates, evidenciava a hierarquização do saber, possibilitando a visibilidade das fragilidades do conhecimento não racional, onde a aprendizagem advém da prática e dos sentidos corporais. De outro modo, o conhecimento inteligível origina-se da racionalidade e do intelecto.

A educação romana foi profundamente influenciada pelas práticas educacionais gregas, especialmente após a conquista da Grécia por Roma no século II a.C. Os romanos reconheceram o valor da cultura grega e adotaram muitos aspectos de seu sistema educacional, integrando-os em suas próprias tradições.

Muitos professores gregos foram trazidos para Roma, onde abriram escolas e ensinaram a elite romana. Estes educadores introduziram a Paidéia, adaptando-a ao contexto romano, enfatizando o bilinguismo em relação ao aprendizado do grego e do latim.

A Idade Média, compreendida entre os séculos V e XV, foi um período de profundas transformações sociais, culturais e religiosas na Europa. Durante este tempo, a educação passou por significativas mudanças, fortemente influenciada pela Igreja Católica, que se tornou a principal instituição de preservação e transmissão do conhecimento. Os mosteiros medievais eram centros de aprendizado e preservação cultural, abrigavam os *scriptorium*, onde monges copiavam e resguardavam manuscritos antigos, incluindo textos religiosos e clássicos greco-romanos.

Durante a Idade Média, a Igreja Católica Romana desempenhou um papel central na organização e disseminação do conhecimento. Em uma época marcada pela fragmentação política e pela ausência de instituições educacionais laicas, a Igreja emergiu como a principal guardiã do saber. Sua influência se estendia não apenas às questões espirituais, mas também ao desenvolvimento intelectual e educacional das sociedades europeias.

O Renascimento, movimento cultural que floresceu na Europa entre os séculos XIV e XVII, teve um impacto profundo na educação, marcando uma transição das tradições medievais para novas abordagens baseadas no humanismo. Este foi caracterizado pela redescoberta e estudo intensivo dos textos clássicos gregos e romanos. Humanistas como Petrarca e Erasmo de Rotterdam promoveram o estudo das línguas clássicas e a valorização da literatura antiga. A educação humanista enfatizava a formação integral do ser humano, valorizando todo seu potencial.

A história da escolarização no Brasil começou com a chegada dos jesuítas, que desembarcaram no território brasileiro em 1549, liderados por Manuel da Nóbrega e com o apoio do governo português. Os jesuítas foram enviados com a missão de catequizar e converter religiosamente os indígenas e, simultaneamente, estabelecer um sistema educacional que pudesse atender às necessidades do novo mundo colonial.

O século XX foi marcado por profundas transformações sociais, políticas e tecnológicas que impactaram significativamente a educação. Várias reformas e movimentos educacionais surgiram, buscando adaptar o sistema educacional às novas demandas do novo modelo de sociedade moderna.

O filósofo e pedagogo americano John Dewey foi um dos principais defensores da educação progressista. Ele argumentava que a educação deveria ser centrada no aluno, promovendo o aprendizado através da experiência e da reflexão crítica. Desta feita, destacamos as Escolas Ativas inspiradas em suas ideias.

A pedagogia crítica e progressista emerge como uma resposta às limitações dos modelos tradicionais de educação, propondo uma abordagem que visa não apenas a transmissão de conhecimento, mas também a formação de cidadãos

críticos, conscientes e capazes de transformar a sociedade. Suas raízes foram expostas a partir do ato educativo e concepções de educadores e teóricos do século XX que questionaram as estruturas de poder e opressão presentes nas instituições educacionais.

Neste contexto, vale destacar Paulo Freire, educador brasileiro mais influente no contexto da pedagogia crítica. A boniteza do ato educativo envolve o amor ao saber e ao autoconhecimento, “A leitura do mundo precede a leitura da palavra”. A História da Educação e os pensamentos filosóficos retratam a evolução das sociedades humanas e suas concepções de conhecimento, poder e cultura, revelando um panorama complexo do desenvolvimento humano.

A filosofia desempenha papel fundamental na formação educacional, desde os diálogos socráticos até as teorias críticas contemporâneas, a filosofia norteia questionamentos, reflexões, favorecendo uma compreensão crítica da realidade.

Refletir sobre essa trajetória histórica nos permite compreender não apenas as transformações que ocorreram no passado, mas também os desafios e oportunidades que se apresentam no presente e no futuro. Vale ressaltar que trazemos na essência do percurso pedagógico a trajetória de nossos antecessores imbuídos de marcas relevantes, contempladas nas reflexões e práticas educativas, contribuindo para a construção da História da Educação dos nossos dias.

Ao olharmos para o futuro da educação, é essencial acreditar que podemos continuar a evoluir e melhorar os sistemas educacionais em todo o mundo. As transformações sociais, tecnológicas e ambientais exigem abordagens inovadoras que possibilitem a humanização dos processos educativos, na perspectiva de construção de políticas públicas favoráveis à formação de homens e mulheres protagonistas de sua própria história.

Com o avanço da inteligência artificial, há um enorme potencial para criar sistemas educacionais que se adaptem às necessidades individuais dos alunos. A personalização do ensino pode ajudar a identificar pontos fortes e fracos específicos, proporcionando recursos e apoio direcionado para maximizar o potencial de cada estudante.

O conceito de aprendizagem apresenta múltiplas facetas, onde novas habilidades são exigidas em um mercado de trabalho em constante processo de mudança. Programas de educação continuada e formação profissional devem ser amplamente acessíveis, permitindo que pessoas de todas as idades possam atualizar e expandir suas competências.

A inserção de tecnologias emergentes, como realidade virtual e plataformas de aprendizado online, pode transformar a experiência educacional. Essas tecnologias oferecem novas maneiras de envolver os alunos, facilitando a aprendizagem interativa e imersiva. É premente garantir o acesso a novas tecnologias de maneira equitativa, evitando ampliar as desigualdades existentes.

Além das habilidades cognitivas tradicionais, há uma crescente valorização das competências socioemocionais, como empatia, resiliência, colaboração e comunicação. Estas habilidades são essenciais para o bem-estar pessoal e para o funcionamento eficaz em equipes e comunidades. Incorporar o desenvolvimento socioemocional nos currículos pode ajudar a formar indivíduos mais equilibrados e preparados para os desafios da vida.

Diante das crescentes preocupações ambientais, a educação para a sustentabilidade deve se tornar um componente central dos currículos. Isso inclui não apenas o conhecimento sobre questões ambientais, mas também o desenvolvimento de atitudes e comportamentos que promovam a sustentabilidade. A formação de cidadãos conscientes e responsáveis é crucial para enfrentar os desafios globais, como as mudanças climáticas e a preservação dos recursos naturais.

Continuar a lutar por uma educação mais equitativa e inclusiva é fundamental, elegendo políticas públicas que garantam que todos os alunos, independentemente de suas origens socioeconômicas, culturais ou físicas, tenham acesso a oportunidades educacionais de alta qualidade. A educação inclusiva não é apenas um direito humano, mas também uma estratégia eficaz para promover a coesão social e o desenvolvimento sustentável.

Fortalecer os vínculos entre escolas, famílias e comunidades pode enriquecer a experiência educacional e garantir que a educação responda às necessidades locais.

Além disso, a colaboração global entre educadores, pesquisadores e formuladores de políticas pode facilitar a troca de melhores práticas e inovações, promovendo uma educação de qualidade em escala global.

As perspectivas futuras para a educação apontam para um sistema mais flexível, inclusivo e equânime, capaz de preparar os indivíduos para um mundo em constante mudança. Ao integrar personalização, tecnologia, competências socioemocionais e educação para a sustentabilidade, podemos construir uma educação que não só transfira conhecimento, mas também empodere os alunos a serem agentes de mudança em seus contextos.

A reconstrução da História da Educação em nós impulsiona a elaborar as seguintes questões: Qual o nosso papel no contexto do qual fazemos parte? O que posso fazer para contribuir com a transformação da realidade? Assumir o compromisso com a equidade e a inclusão deverá ser o centro de esforços, na esperança de que todos tenham a oportunidade de desenvolver seu pleno potencial.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A trajetória da educação e os pensamentos filosóficos que a sustentam revelam a importância de uma educação que não apenas transmite conhecimento, mas também forma cidadãos conscientes e preparados para as mudanças do mundo. Ao olhar para o futuro, é essencial que a educação seja inclusiva, acessível e voltada para a sustentabilidade, promovendo o desenvolvimento de competências cognitivas e socioemocionais.

A reflexão crítica sobre a história da educação nos impulsiona a buscar soluções para os desafios atuais, garantindo que todos os indivíduos tenham a oportunidade de realizar seu pleno potencial, contribuindo para uma sociedade mais justa e transformadora.

A história da educação revela que a prática educativa não é apenas um reflexo das transformações sociais, mas também um motor de mudança. As filosofias educacionais, desde a Grécia Antiga até os movimentos contemporâneos, mostram como a educação pode ser um instrumento de libertação, desenvolvimento e justiça social.

Olhar para o futuro da educação exige um compromisso com a construção de uma sociedade mais equitativa, inclusiva e sustentável, onde todos os indivíduos tenham acesso ao conhecimento e às ferramentas necessárias para transformar a realidade ao seu redor. Esse é o legado que devemos continuar a cultivar, sempre atentos aos desafios e oportunidades que o mundo atual nos apresenta.

REFERÊNCIAS

MANACORDA, Mario Alighiero. **História da Educação da Antiguidade aos nossos dias**. São Paulo: Cortez, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 42 ed. editora: Paz e Terra, Rio de Janeiro. 2005.

PERISSÉ, Gabriel. **Introdução à filosofia da educação**. Autêntica, 2018.

PILETTI, Claudino; PILETTI, Nelson. **História da educação: de Confúcio a Paulo Freire**. Editora Contexto, 2021.

SOUZA, Ana Inês. **Vida e obra de Paulo Freire**. Expressão Popular, 2001.

TEIXEIRA, A. **Filosofia e educação**. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Rio de Janeiro, v. 32, n. 75, p. 14-27, jul./set. 1959.

LIZIANY Müller Medeiros ... [et al.]. **Filosofia da educação [recurso eletrônico]** /– 1. ed. – Santa Maria, RS: UFSM, NTE, 2018.

MERGULHANDO NA HISTÓRIA DA FORMAÇÃO DAS ALFABETIZADORAS NO RIO GRANDE DO NORTE

Anete Alves da Silva Nogueira¹

Fredy Enrique González²

1. INTRODUÇÃO

Ninguém começa a ser educador numa certa terça-feira às quatro da tarde. Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática. Paulo Freire. Hoje, depois de deixar correr o rio do meu exercício profissional e impulsionada pelos estudos e vivências no GENPROF (Grupo de Estudos de Narrativas de professores em Formação), sinto-me à vontade para compartilhar minha trajetória laboral, com visão agora amadurecida pelo conhecimento que acumulei por todos esses anos atuando como alfabetizadora na Educação de Jovens e Adultos na cidade do Natal/RN.

Desde a infância, o fato de adultos não saberem ler já me incomodava. No contexto em que cresci, presenciei o analfabetismo desde a década de 70, quando os pedreiros que trabalhavam com meu pai assinavam a folha de pagamento com as digitais; minha mãe não pôde aprender a ler por proibição do meu avô, que, no seu modo de vida patriarcal, compreendia que, por ser do sexo feminino, minha mãe estaria destinada a cumprir apenas atividades domésticas. Convivi com pessoas que não tiveram a oportunidade de se alfabetizarem por ter que trabalhar para garantir seu sustento, e muitas outras, que por algum motivo desistiram de frequentar a escola. No entanto, mesmo morando no subúrbio da capital do Rio Grande do Norte – onde a realidade não difere do contexto social e

1 Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN, Mestre em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte- UFRN, Membro do Grupo de Estudos de Narrativas de Professores em Formação – GENPROF. Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN. Atua como Assistente Pedagógico na SEEC/RN. E-mail: anetenogueira@yahoo.com.br.

2 Professor, Doutor. Professor Emeritus da Universidad Pedagógica Experimental Libertador – UPEL (Venezuela). Professor Visitante Estrangeiro no Centro de Educação da UFRN. Coordenador do Grupo de Estudos de Narrativas de Professores em Formação – GENPROF. Universidad Federal do Rio Grande do Norte – UFRN. E-mail: fredygonzalezdem@gmail.com.

econômico do restante do país, com alto índice de analfabetismo, principalmente na maioria de pobres e negros para os quais prevalece a concepção de que os menos favorecidos não têm condições de aprender e por isso devem aceitar que são a mão de obra pesada e barata do país e permanecer às margens da pirâmide social – apesar de tudo, consegui ser o diferencial, estudei em escolas públicas e consegui ser a filha do pedreiro que chegou a ser mestra em educação numa universidade pública.

E é por estes e outros casos e acasos que nessa pesquisa busco fazer uma narrativa autobiográfica, na tentativa de dar luz ao processo de constituição da minha identidade profissional como alfabetizadora de jovens e adultos, me assumindo e me reconhecendo como tal, também para os outros no meu campo laboral. Permitindo-me, dessa maneira, fazer um mergulho na história da formação das alfabetizadoras que atuaram nas diversas experiências de alfabetização que têm acontecido no Rio Grande do Norte a partir do Programa de Alfabetização Solidária/PAS, do qual fiz parte entre os anos de 1999 e 2000, quando aluna de graduação do curso de Pedagogia na UFRN.

O PAS foi a maior ação da década de 1990 em prol da redução do analfabetismo em nível nacional e local. Na época, cerca de 40% dos municípios do Estado do Rio Grande do Norte foram atendidos pelo Programa. O sentido de alfabetização, por nós usado na formação dos alfabetizadores, era o de possibilitar o acesso a quem foi tirado o direito de frequentar a escola quando ainda eram crianças e a patamares posteriores de escolaridade, obstando, portando, a melhoria de suas condições de vida e de trabalho. As análises da narrativa serão usadas para articular os processos de mobilidades geográficas, sociais e culturais vivenciados pela autora da pesquisa e que se mostrem mais adequados às proposições e às pretensões deste trabalho. Isto porque se trata da construção de reflexões como forma de compartilhar experiências, aprendizados e angústias vividas, dimensões próprias da práxis na alfabetização de jovens, adultos e idosos. Para Cunha (1997, p. 187).

Trabalhar com narrativas na pesquisa e/ou no ensino é partir para a desconstrução/construção das próprias experiências tanto do professor/pesquisador como dos sujeitos da pesquisa e/ou do ensino. Exige que a relação dialógica se instale, criando uma cumplicidade de dupla descoberta. Ao mesmo tempo que se descobre no outro, os fenômenos revelam-se em nós.

Segundo a autora, as narrativas propiciam esse processo de construção/desconstrução de aprendizados com o propósito de fazer com que o docente rememore diferentes momentos da carreira e, assim, possa reconstruir novas experiências, buscar compreender, interpretar e (res) significar a experiência nas

histórias de vida pessoal e profissional.

Vivenciar esse processo me faz navegar por um rio de memórias de vários tempos, lugares, falas, fragmentos de escritas, registros e reflexões. Sendo possível, nesse percurso das águas, interrogar como essas recordações, veladas e reveladas no processo da produção da narrativa autobiográfica, me remetem às lembranças como experiências formadoras. Isto dito no sentido anunciado por Josso (2010), que implica articulação conscientemente elaborada entre atividade, sensibilidade, afetividade e ideiação. Sendo assim, vejo a importância de resgatar narrativas autobiográficas, conforme teorizado por Josso (2010, p. 48) ao afirmar que: Falar das próprias experiências é, de certa maneira, contar a si mesmo a própria história, as suas qualidades pessoais e socioculturais, o valor que se atribui ao que é vivido na continuidade temporal de nosso ser. A escrita da narrativa autobiográfica faz aflorar a reflexão, é um mergulho na história de vida, bem como a identificação e reconhecimento de valores construídos nos caminhos das vivências profissionais. Dessa forma, embasada em Pimenta (2007), entendo que a constituição da identidade do educador vai se dando na medida que ele consegue se reorganizar, percebendo o significado social da sua atividade, adquirindo novos conhecimentos, ficando ciente das suas crenças e das suas redes de relações familiares e de amizades. Compreendo que o interesse por este campo de pesquisa foi emergindo de minha condição de alfabetizadora da EJA, na cidade do Natal/RN, e pela minha participação no Grupo de Estudos de Narrativas de Professores em Formação (GENPROF), onde conheci as narrativas autobiográficas, conseguindo identificar, na escrita da minha própria narrativa como alfabetizadora de jovens e adultos, uma fonte de pesquisa.

Como se trata de uma pesquisa sobre um docente, trago como evidência o uso das narrativas pela escola como prática pedagógica, vislumbrando a aprendizagem tanto de alunos como de professores. Essa forma pode ser usada em cenários diversos, como também seus objetivos podem ser variados. Nessa perspectiva, o narrador, ao narrar, estará construindo um fio condutor que expõe suas experiências marcantes de vida, extraindo disso a representação do todo, selecionando acontecimentos e interpretando o vivido, ressaltando experiências que marcaram seu percurso, criando uma narrativa que saliente momentos de experiências e aprendizados significativos na sua história (Bolognani; Nacarato, 2015). A autobiografia, como uma categoria literária, é também indicada como memorialista, sendo vista por Philippe Lejeune (2008, p. 53) como “[...] qualquer texto em que o autor parece expressar sua vida ou seus sentimentos, quaisquer que sejam a forma do texto e o contrato proposto por ele”. A autobiografia é um texto escrito em que o autor narra, de forma reflexiva e elaborada, suas experiências de vida.

Para Massini (2011), a autobiografia feita pelo narrador é a reconstituição retrospectiva sobre seu percurso e sobre sua própria vida. Dessa forma, a autobiografia vem repleta de lembranças, sendo um texto que nos propicia analisar o contexto em que foi escrita, ao passo que é também um texto narrativo sinalizado por sua capacidade de propor fazer uma análise contextual do tempo que está ali apresentado pela memória do autor, aparentemente sem grande relevância. A memória autobiográfica liga-se diretamente ao nosso Eu e ao que nos é significativo e importante. Conforme Alberti (1991, p. 12), esse sentido

[...] envolve omissões, seleção de acontecimentos a serem relatados e desequilíbrio entre os relatos (uns adquirem maior peso, são narrados mais longamente do que outros), operações que o autor só é capaz de fazer na medida em que se orienta pela busca de uma significação: busca essa que lhe dirá quais acontecimentos ou reflexões devem ser omitidos e quais (e como) devem ser narrados. [...] [...] A significação se constrói no momento mesmo em que o autor escreve a autobiografia.

Para além da diversidade de definição e origem do gênero autobiográfico na teoria literária, interessa-nos, neste momento, discutir a composição do narrador no seu processo de escrita sobre si e a reflexão dessa construção na sua identidade como autor. Pois, no relato, há a seleção e descrição de momentos de vida, interpretadas e organizadas, atribuindo estas recordações significativas às suas vivências. Segundo Gomes (2013), as histórias de vida são criadas pela memória autobiográfica, transformando-se em uma construção social. A narrativa, quando relatada, está repleta do contexto social e cultural que preservou para a construção da sua memória autobiográfica. Assim, o texto narrativo que chega até nós é a história de vida de uma pessoa que foi concebida num contexto de relações que aconteceram de forma subjetiva, que se concebendo alfabetizadora.

Partindo do entendimento de que a identidade do ser humano vai se construindo a partir das mudanças que ocorrem em diversos contextos sociais, exigindo uma (re) elaboração de visões e uma (re) construção de saberes, é válido, inicialmente, refletir sobre conceitos de identidade e formas de identificação tratados por alguns estudiosos dessa temática, no sentido de melhor compreendermos os processos de construção da identidade profissional docente. Adoto, nessa pesquisa, os conceitos de teóricos de Dubar (2012), Silva, Aguiar e Monteiro (2014); bem como autores que se referem à complexidade, conforme defendem Morin (2000; 2001) e Capra (1996), a fim de evidenciar que a assunção da identidade profissional se dá num contexto de inquietações, conflitos e desafios que exigem a superação da visão linear, desmembrada e simplista da realidade. Dessa forma, a complexidade é configurada numa visão de teia, de rede, que solicita uma mudança no pensamento. Segundo

Dubar (2012), a identidade profissional vai se efetivando, através do processo biográfico e relacional, de identidade para si, provocando mudanças internas na pessoa e para com os seus pares, que acontecem à medida que se processa o pertencimento do indivíduo. Face ao exposto, o processo de construção da identidade profissional afigura-se como um processo complexo que importa conhecer mais aprofundadamente, pois é pelo entendimento dos fenômenos que é possível melhorar os processos, neste caso o de construção da identidade profissional docente.

Refletir sobre a história da formação das alfabetizadoras no Rio Grande do Norte parte de nosso interesse, mas também do compromisso social no campo da alfabetização de jovens, adultos e idosos, visto que nosso país continua exibindo um número enorme de analfabetos. Desse modo, consideramos que a Educação de Jovens e Adultos e os profissionais que a ela se dedicam precisam ser tomados como um assunto de pesquisa interessante, a fim de reparar uma dívida com os que não tiveram acesso nem domínio da escrita e da leitura como bens sociais, na escola ou fora dela. As interrogações que norteiam nosso interesse no processo de constituição da identidade profissional da alfabetizadora de jovens e adultos são: quem é essa profissional alfabetizadora de adultos? Como se constituiu? Será que traz em suas travessias de vida o dom de alfabetizar? Ou foi preparada formalmente (formação inicial e permanente) para tal tarefa? Quais espaços vivenciou na sua trajetória de vida para ser alfabetizadora? Quais modos de vida se fizeram e se fazem presentes? O que essas experiências fizeram na sua prática? Na busca de respostas a esses questionamentos, faço uso da narrativa autobiográfica na escrita do texto, navegando nas águas da memória de vida. Porque viver é louco, requer paciência e um bom remo. Nas curvas sinuosas, determinação e força; nas águas calmas, sabedoria e observação, pois quando os obstáculos chegarem, teremos que usar as memórias de onde passamos para solucioná-los.

A abordagem metodológica adotada nesta pesquisa é qualitativa (Bicudo, 2020), de natureza autobiográfica (Passeggi, 2021; Ferraroti, 2012). Sendo que as informações serão obtidas em três fontes: a testemunhal, documental e empírica. A primeira está expressa na narrativa autobiográfica (Formenti, 2013) da autora que, baseando-se nas suas lembranças, recordações e rememorações, consegue identificar, no percurso da sua trajetória de vida, os incidentes que lhe conduziram a se converter na alfabetizadora que ela é hoje. Para a segunda, se faz uma leitura crítica de documentos que dão conta dos processos de formação de alfabetizadores e das políticas públicas sobre alfabetização implementadas no Rio Grande do Norte. E a terceira fonte foram as textualizações elaboradas a partir de entrevistas qualitativas (Sionek; Assis; Freitas, 2020), realizadas a parentes próximos e outras alfabetizadoras. A pesquisa qualitativa, segundo Bicudo

(2012), busca dar conta do “porque”, recorrendo em termos epistemológicos aos relativos à realidade do objeto da investigação, que são referentes à educação e ao ser humano em formação. É importante enfatizar que esse tipo de pesquisa permite destacar o sujeito do processo de forma contextualizada social e culturalmente, desenvolvendo o enlace ao mundo com sua historicidade.

O professor, a despeito das mudanças que aconteçam no ensino e na educação, continua e continuará a ser considerado fundamental na sociedade. Consideramos, pois, que o processo de assunção da identidade se dá de forma contínua e dinâmica, que implica a criação de sentido e (re) interpretação dos próprios valores e experiências, sendo o caso da pesquisa aqui proposta, que é qualitativa, de teor autobiográfico e utiliza-se da narrativa autobiográfica da autora.

2. NAVEGANDO PELOS MEANDROS DAS MINHAS LEMBRANÇAS, RECONHEÇO QUE *EU SOU ALFABETIZADORA*

No percurso profissional, encontrei obstáculos, conflitos, tensões e contradições. Apesar disso, descobri novos caminhos, vivenciei diferentes espaços e conheci novas pessoas, trazendo uma diversidade de conhecimentos. Sim, porque ser professor não é só ensinar, é também aprender com a vida, é socializar e buscar novos conhecimentos.

Por ser muito observadora, sempre identifiquei, através das falas, dos discursos e gestos declarados no cenário da escola, como as pessoas daquele espaço veem o processo educativo, assim como as implicações nas suas práticas pedagógicas. Esse jeito de ser me faz identificar os obstáculos, trazendo conflitos sobre minha forma de ver o processo de ensino-aprendizagem da escola, até o momento em que assumo o desafio de modificar formas inúteis de trabalho, que dificultam o aprendizado e o avanço para uma metodologia capaz de libertar de preconceitos que emperram um novo fazer e contribuem para a formação de sujeitos críticos que possam interferir na realidade e auxiliar na edificação de uma sociedade nova.

E a vida me levou até o Instituto Kennedy, talvez por influência da minha irmã, que era normalista e foi professora do MOBREAL (Movimento Brasileiro de Alfabetização). Ela tinha postura desbravadora e questionadora, provocava inquietações na família e também orgulho da filha professora. Com ela, mesmo criança, frequentei a sala de alfabetização de adultos e lá observava, ouvia seus comentários sobre os alunos, ajudava como podia. Ali já reconhecia a importância da sua atividade na vida daquelas pessoas. Ter seguido seus passos como professora até hoje nos proporciona longas conversas telefônicas, inclusive sobre alfabetização. Logo que concluí o magistério, lecionei em uma turma de

alfabetização na rede particular e outra turma na escola pública, com crianças de 5 anos. Na primeira, fui alertada de que todos os alunos tinham que aprender a ler e, se isso não acontecesse, seria dispensada no final do ano. Na segunda, fui orientada a não usar lápis, papel, nem apresentar as letras aos alunos, pois eles não tinham a chamada prontidão para a leitura e escrita. Sempre estudei em escola pública, me surpreendi com essa diferença vivenciando esses dois mundos e tomei a decisão de oferecer o mesmo ensino na escola pública. Não vi diferença entre esses alunos, afinal tinham a mesma idade e, para mim, deveriam ter a mesma oportunidade. Minha indignação me fez tomar a decisão subversiva de levar materiais como lápis, papel, massinha etc. para a escola pública, afinal muita coisa era descartada na escola particular e isso podia ser reaproveitado para fazer as mesmas atividades na escola pública.

As diferenças educacionais ofertadas aos indivíduos geram desigualdade, que resulta na persistência da pobreza, que, mesmo sendo um fenômeno complexo atrelado a muitas outras problemáticas, está fortemente relacionada ao baixo nível de escolaridade. Acredito que a redução da pobreza e da desigualdade social passa pela democratização do ensino de qualidade e igual oferta de oportunidades na escola. Nesse sentido, a escola pública precisa de mudanças tanto no currículo quanto na avaliação, redesenhando os modelos em busca de práticas que valorizem uma construção de conhecimento mais abrangente que contemple a todos igualmente, considerando outros saberes. Decerto todos têm a mesma capacidade de aprender, o que interfere são as condições sociais para esta aprendizagem, o contexto em que o indivíduo se encontra e sua realidade. Um aluno pobre que não tem acesso aos mesmos recursos que outros em melhores condições não vai se desenvolver da mesma forma, o que não quer dizer que não possa aprender o mesmo conteúdo. E é nesse sentido que a educação vem falhando, perpetuando a ideia de “escola para pobre” e “escola para a elite”. A partir daí, vieram as aprendizagens de vida, aquelas que a academia não nos ensina, pois somos preparados para a escola e o aluno ideal, cabendo a nós educadores lidarmos com essa diversidade que não estudamos na academia e toma conta da nossa prática.

O conhecimento se constrói a cada dia, pois a realidade é dinâmica. E nesse dinamismo acontecem as aprendizagens, tanto nas instituições de formação, que geralmente nos certificam para sermos socialmente reconhecidos, como as aprendizagens de vida ou informais, que nos acompanham casualmente na vida cotidiana. Quando chegamos nas escolas, pressupomos que colocaremos na prática nossas aprendizagens acadêmicas, no entanto, a realidade se generaliza para todos os domínios da nossa vida. Isso torna possível pensar nossa formação individual e a gestão da nossa identidade como participante e atuante sociedade com a possibilidade de colocar a escola a serviço da

valorização da vida e da dignidade. Recebemos, na academia, informações que não condizem com a realidade da escola, principalmente no que se refere ao ensino público. Participamos de seminários, ateliês, reflexões e discussões de textos de autores consagrados, mas o essencial que é o ser humano não é visto com tanta notoriedade. Assim, penso que o papel da escola e da organização do trabalho escolar seria fazer a leitura e a interpretação mais humana da totalidade do contexto educacional do Brasil, aliados a um outro fazer educativo, que seja instrumento de resistência e de luta contra uma visão autoritária do modelo escolar, sem sintonia com a realidade social do educando brasileiro. Aprendi, ao longo dos anos, em sala de aula com adultos, que coisas simples e corriqueiras na minha vida podem ser para outros um grande evento, como por exemplo comer um pão com ovo ou um cachorro-quente. É compreensível, hoje, ver a felicidade das pessoas por ter acesso ao alimento, mas no início ficava admirada. Fui percebendo que o simples traz felicidade e passei a compreender o quanto fui abençoada por nascer numa família que era humilde, mas que pôde me proporcionar alimento, moradia digna e educação dentro das suas possibilidades.

Toda minha formação foi na escola pública e hoje, sendo servidora pública da educação, reflito sobre minha caminhada neste espaço que me foi proporcionado e fluiu nas águas da minha vida. Na minha alfabetização, usei um jeito todo meu na busca da aprendizagem, que é a observação, a escuta e a reflexão. Ao longo do tempo, as leituras variadas vieram a enriquecer minha trajetória, sempre gostei de ler tudo o que me aparecesse na frente. No ginásio, fiz amizade com a bibliotecária, que me deixava tocar cítara e ler livros no intervalo e nos horários vagos. Na primeira escola pública que ensinei, lembro bem, encontrei um balaio cheio de livros que iria para o lixo, ali encontrei o livro “O pequeno príncipe”, de Antoine de Saint-Exupéry. Já tinha ouvido falar, mas não tinha lido. E outro livro que não conhecia o autor, nem tinha ouvido falar, mas o título me chamou atenção: “Educação como prática da liberdade”, estavam sujinhos e o pedaço do sobrenome Freire com a capa rasgada. Mesmo assim, resolvi levar, tinha gostado do título. Anos se passaram e, quando fazia graduação em Pedagogia, estava na sala de aula e comentaram que Paulo Freire havia falecido. Não dei atenção e a professora também, apesar de a notícia ter atrapalhado a aula, devido ao burburinho que causou.

No decorrer do curso, a UFRN abriu seleção para o Programa Alfabetização Solidária, uma ONG que alfabetizava jovens e adultos nas cidades com maior índice de analfabetismo segundo o IBGE. O engraçado é que vi essa inscrição por acaso, se é que “acazos” existem. Já lecionava em turmas de alfabetização da Educação de Jovens e Adultos. Vi nessa seleção a oportunidade de estudar mais sobre a modalidade, pois, naquele momento, a base de pesquisa sobre a Educação de Adultos do curso de Pedagogia não estava oferecendo disciplina.

Me inscrevi e fui selecionada, passando a fazer estudos sobre alfabetização de adultos e formação de alfabetizadores.

Segundo Silva (2008, p. 24-25), o Programa Alfabetização Solidária (PAS) foi elaborado na gestão do governo federal de Fernando Henrique Cardoso (1995-1998), integrante do Programa Comunidade Solidária, descrevendo que tinha como o objetivo: Potencializar a articulação de vários parceiros numa ação conjunta em prol da redução do analfabetismo e do aumento da oferta da EJA, tendo como eixo norteador uma proposta de gestão em parcerias que provocasse a mobilização da sociedade civil e a redução dos custos, numa filosofia pautada na solidariedade e no voluntariado, visando à garantia de condições favoráveis ao desenvolvimento das comunidades com alto índice de analfabetismo. O Programa Alfabetização Solidária tinha, como parceiros, o Ministério da Educação, empresas privadas, municípios e instituições de ensino superior de âmbito público e privado.

Nesse grupo, conheci mais de perto a coordenadora do Programa, Prof^ª Sandra Borba, que deu a todos do grupo o livro “Pedagogia da Autonomia” de Paulo Freire. A partir das formações, comecei a ter contato com as obras desse autor. E aquele livro encontrado no lixo da biblioteca, sem capa e sujo, passou a ter significado para mim. Até então, não tinha restaurado. Arrumei a capa e fui ler para entender melhor como seria ser formadora de alfabetizadores leigos, tendo como base esse autor. Foi um período de grandes aprendizados, conheci muitas pessoas, lugares e autores que me fazem estar sempre refletindo sobre a minha prática como alfabetizadora de adultos. Tive a oportunidade de aprender como planejar uma formação para professores, como montar materiais e oficinas de trabalho, como me portar enquanto estou falando em público, a postagem da voz e muitas outras coisas, principalmente trabalhar em grupo.

Nunca esqueci da minha primeira atividade como formadora do Programa Alfabetização Solidária, uma oficina sobre os níveis de escrita, com base em textos de Emília Ferreiro. Trabalhávamos em duplas, estudamos muito os textos, pensamos a oficina e apresentamos nossa proposta à Professora Sandra Borba, que aprovou. Nesse trabalho, aprendi muito, levei atividades de escrita dos meus alunos da alfabetização da EJA, para que os professores identificassem os níveis de escrita, e essa atividade me ajudou muito também na sala de aula com alfabetizandos. Na avaliação da formação feita pelo grupo, nossa oficina foi apontada como a mais importante, ficando assim nossa dupla responsável por executar esse trabalho em todas as formações. Foi nesse contexto que me descobri alfabetizadora de adultos e formadora de alfabetizadores. Evidencio que a formação do professor alfabetizador mais direcionada a esse propósito vem a contribuir grandemente com sua autoconfiança, podendo assim ajudá-lo a ter sucesso em sua vida pessoal e profissional. Quando você acredita em si

mesmo, você estará mais disposto a tentar coisas novas. Desta forma, o percurso formativo específico e articulado a estudos da linguagem e aplicado à modalidade de escrita, de modo geral, traria contribuições também para o planejamento e a execução das aulas, principalmente facilitando o processo de aprendizagem, desde que se tenha uma base intelectual, prática e ética, que resulte no sucesso escolar de todos os envolvidos.

A partir do reconhecimento da minha identidade como alfabetizadora de adultos, busquei formações direcionadas a esse público. A primeira delas, indicada pela coordenação do Programa Alfabetização Solidária, foi em EAD, uma especialização sobre Formação de Formadores em EJA, logo que concluí o curso de pedagogia. Na época, eu tinha o tempo corrido, com três vínculos empregatícios, corria o dia inteiro de uma escola para outra, com a responsabilidade de deixar e pegar filhos na escola, enfim, fiz todos os módulos, mas não concluí a monografia, tendo perdido o investimento financeiro, mas novamente adquirindo muito aprendizado.

Nesse período, trabalhava no SESC/LER, que é um projeto educativo que visa alfabetizar jovens e adultos no Brasil por meio da criação de Centros Educacionais de caráter interdisciplinar e participativo. Sua proposta é que o aprendizado da leitura e da escrita se realize numa constante prática de diálogo entre professores e alunos. Um projeto maravilhoso, aquela foi minha sala de aula dos sonhos para alfabetizar adultos e idosos. Tinha todos os materiais de que queria para trabalhar e alunos maravilhosos, com idade de 18 a 73 anos, uma maravilha. Cada um tinha seus motivos para estar lá, havia muita diversidade e eu conseguia unir tudo num só propósito. Foi uma experiência linda, aprendi muito com o projeto nas suas formações constantes, com as pessoas, alunos e colegas de trabalho. Estaria até hoje lá, se pagassem melhor e aceitassem minhas ideias que, como sempre, eram um pouco subversivas para os padrões do Sistema S. Na minha euforia de alfabetizadora, estava conseguindo incomodar algumas pessoas, tirando a rotina do espaço com meus projetos, o que fazia com que os alunos só quisessem estudar na minha turma. Enfim, fui demitida. Quando passo por lá, vejo as plantas do nosso projeto de farmácia viva e para a decoração do prédio e isso já me basta, deixei um pouco de mim naquele espaço.

A secretaria estadual de educação ofereceu a especialização “Linguagens e Educação”, para os profissionais da EJA, que eu cursava aos sábados nos três turnos, muito cansativo. Fiz muitas amizades e reconheci que tinha potencial para ir além. Voltei à UFRN como aluna especial, numa disciplina EAD com a professora Marta Pernambuco. Se coincidências existem, não sei, pois no último dia da disciplina, que foi um momento presencial, encontrei um professor do grupo da alfabetização solidária, que me apresentou a Marta e falou do meu

trabalho no programa. Ela nem olhou para mim, mas ele disse que iria oferecer disciplina e que me queria como sua aluna, e assim voltei à academia, cursando mais duas disciplinas e tentando a seleção para mestrado. Passei na primeira tentativa, o que pensava ser impossível. Ali no GEPEM/UFRN, comecei a aprofundar estudos em Freire, fiquei assustada com o que encontrei e um dia fui chamada pela professora Marta para conversar sobre o que achava das reuniões da base. Naquele momento, usei de toda franqueza, disse que não conhecia “aquele” Paulo Freire, tinha conhecimento bem superficial para o presenciado nas discussões da base. Dessa conversa, saí com a tarefa de organizar um seminário sobre o autor. Apresentei o que todos já conheciam, usando autores que não eram aceitos na base, daí comecei a entender um pouco como seria.

Concluí o mestrado em educação, tendo escrito a dissertação sobre a Educação de Jovens e Adultos, mais segura por ter mais conhecimento científico na modalidade, o que fortaleceu minha prática pedagógica e principalmente me fez assumir que sou alfabetizadora de adultos. Continuo aprofundando junto ao GENPROF, estudos sobre narrativas autobiográficas e pesquisa qualitativa, acreditando e reafirmando a cada encontro do grupo que a pesquisa é um processo humano, não é um cumprimento de normas para construção de um trabalho acadêmico.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A escrita deste texto permitiu-me navegar no percurso da minha formação. Através da minha narrativa autobiográfica busquei a compreensão do processo de *ser e tornar-me alfabetizadora*, revisitando, através de minhas lembranças, as condições de ingresso e atuação como professora alfabetizadora, de aspectos que geraram satisfação e insatisfação como profissional e como me constituí enquanto alfabetizadora de jovens e adultos. Mostrando que a identidade está menos ligada à formação inicial e muito mais determinada pelos contextos de vida pessoal e profissional, pelos tipos de escola e sistema escolar nos quais atuei. Assim, identificando diferentes identidades: em parte, construções individuais e, em parte, uma construção coletiva, quando da minha inserção no campo laboral com pares profissionais.

Desta forma, faz todo sentido retomar Dubar (1997), para quem uma identidade profissional consiste numa “[...] construção social mais ou menos estável, que surge tanto de um legado histórico quanto de uma transação relacional entre pares de um mesmo campo de atuação e contexto social e profissional”. Trata-se, portanto, de um processo histórico de transmissão de procedimentos, ideias, atitudes entre gerações e de processos de inserção e interiorização individuais dessa transmissão nas instituições escolares pelas quais

passam as professoras. Finalmente, resta acrescentar que a análise de percurso da constituição de identidade permitiu detectar os fatores que intervêm nessa identidade e permite agora pensar nas suas implicações para o desenvolvimento de políticas que venham a orientar e a formar especificamente professores para essa etapa da escolaridade básica tão importante para o desenvolvimento e reconhecimento das pessoas na sociedade letrada.

Defendo a urgência da criação de políticas de formação de professores que considerem e se voltem especificamente para a atuação desse ator que é o professor alfabetizador, com sua especialidade que é alfabetizar. Também sustento a necessidade da implantação de políticas voltadas à alfabetização que contemplem ações agenciadoras do reconhecimento da especialidade indispensável ao professor alfabetizador, em contrapartida a todas as cobranças e exigências quanto ao ato de alfabetizar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BICUDO, M. A. V. **Pesquisa Fenomenológica em Educação: Possibilidades e desafios**. Revista Paradigma, p. 30 – 56, 2020.

BOLOGNANI, Marjorie Samira Ferreira; NACARATO, Adair Mendes. Las narrativas de vida como prácticas de (auto)formación de maestras que enseñan matemáticas. **Revista mexicana de investigación educativa**, v. 20, n. 64, 2015, p. 171-193 Disponível em: <http://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v20n64/v20n64a9.pdf> . Acesso 10 de jun. de 2021.

CAPRA, Fritjof. **A teia da vida: uma nova compreensão científica dos sistemas vivos**. São Paulo: Cultrix, 1996.

CUNHA, Maria Isabel. Conta-me agora! As narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino. **Rev. Fac. Educ.**, São Paulo, v. 23, n. 1-2, p. 1-10. 1997. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rfe/a/ZjJLFw9jhWp6WNhZcgQpwJn/?lang=pt> .Acesso 10 de jun. de 2021.

DUBAR, Claude. **A socialização: construção das identidades sociais e profissionais**. Tradução Annette Pierrette R. Botelho e Estela Pinto Ribeiro Lamas. Porto Editora. p.103-120, 1997.

DUBAR, Claude. **A construção de si pela atividade de trabalho: a socialização profissional**. In: Cadernos de Pesquisa, v.42, n.146, p.351-367, maio/ago, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/zrnhPNJ4DzKqd3Y3nq7mKKH/abstract/?lang=pt> . Acesso 10 de jun. de 2021.

FERRAROTTI, Franco. **História, história de vida. O método biográfico nas Ciências Sociais**. Tradução Carlos Galvão Braga e Maria da Conceição Passeggi. Natal: EDUFRN, 2012.

FORMENTI, Laura. Identidade, Relação E Contexto: Uma Releitura Epistemológica Dos Métodos Biográficos. **Revista da FAEEBA- Educação e**

contemporaneidade, salvador, v.22, n40, p 105-117, jul/dez.2013.

GOMES, C. Construção social da memória autobiográfica e Histórias de Vida. In: Lopes, A.; Hernández, F.; Sancho, J.M.; Rivas, J.I. (2013). **Histórias de Vida em Educação: a Construção do Conhecimento a partir de Histórias de Vida**. Barcelona: Universitat de Barcelona. Dipòsit Digital. Disponível em: <http://hdl.handle.net/2445/47252>. Acesso em: 18 dez. 2020.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. Tradução de Jose Claudio e Julia Ferreira. Revisão científica de Maria da Conceição Passeggi. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

LEJEUNE, P. **O pacto autobiográfico: de Rousseau à Internet**. Belo Horizonte: UFMG, 2008.

MASSIMI, M. A fonte autobiográfica como recurso para a apreensão do processo de elaboração da experiência na história dos saberes psicológicos. **Memorandum**, UFMG, 2011. Disponível em <http://www.fafich.ufmg.br/memorandum/a20/massimi05>. Acesso em: 16 jan. 2020.

MORIN, Edgar. O Pensamento complexo, um pensamento que pensa. In: MORIN, Edgar; LE MOIGNE, Jean-Louis. **A inteligência da complexidade**. 3. ed. São Paulo: Petrópolis, 2000.

MORIN, Edgar. Os desafios da complexidade. In: MORIN, Edgar (Org.). **A religião dos saberes: o desafio do século XXI**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001. p. 559-567

PASSEGGI, Maria da Conceição. **Educação e experiência: narrativas em múltiplos contextos** [recurso eletrônico] / Organizado por Maria da Conceição Passeggi, Lucrécio Araújo de Sá Júnior e Tatyana Mabel Nobre Barbosa. – 1. ed. – Natal: EDUFRN, 2021.

SILVA, Rosângela Maria de Oliveira. Programa alfabetização solidária: um estudo sobre a experiência no município de Lagoa de Pedras/RN (1997 - 2003). 2008. 179 f. **Dissertação** (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2008.

SILVA, M. C. V.; AGUIAR, M. C. C.; MONTEIRO, I. A. Identidade profissional docente: interfaces de um processo em (re) construção. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 32, n. 2, p.735-758, maio/ago. 2014.

SIONEK, Luiza; ASSIS, Dafne Thaisa Mineguel; FREITAS, Joanneliese de Lucas. “SE EU SOUBESSE, NÃO TERIA VINDO”: IMPLICAÇÕES E DESAFIOS DA ENTREVISTA QUALITATIVA. **Psicologia em Estudo**, v. 25, 10 mar. 2020. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/PsicolEstud/article/view/44987/751375149673> Acesso em: 10 de jun. 2021.

A EDUCAÇÃO RELIGIOSA E A MÚSICA CRISTÃ: O RECONHECIMENTO DO PODER DO SANGUE DE JESUS

Seth Klu¹

1. INTRODUÇÃO

A pesquisa sobre o sangue de Jesus na minha vida tem a ver com a minha própria experiência com o Evangelho. Nasci em uma família cristã. Meu pai sempre me levava à igreja Church of Pentecost, no meu país de origem, Gana, na África Ocidental.

A Igreja de Pentecostes, como a maioria das grandes instituições, começou de forma pequena. Os primórdios da igreja estão ligados ao ministério do pastor James McKeown (1900-1989), um missionário irlandês enviado pela Igreja Apostólica, Bradford, Reino Unido (Reino Unido), a então Costa do Ouro (hoje Gana), em 1937, para ajudar um grupo de crentes da Fé Apostólica liderado pelo Rev. Igreja Apostólica de Cristo, em uma cidade chamada Asamankese.

Todas as sextas-feiras tinham uma vigília em que participávamos em oração congregacional, e meu pai sempre me acompanhava nessa caminhada de início da vida cristã. Comecei a ensinar o Evangelho bem cedo, já na escola em que estudava, tendo meu primeiro encontro com Deus na adolescência. Tornei-me, nesse período, presidente da União dos Estudantes Cristãos, no curso técnico que estava realizando na época.

Realizei seminário pastoral em Accra, capital de Gana. Naquele tempo, tive a certeza de que servir a Deus era o meu verdadeiro propósito de vida. Posteriormente, tornei-me aluno em Jovens Com Uma Missão (Jocum), na África do Sul, na cidade de Worcester. A cidade está localizada no Cabo Ocidental, África do Sul. É a terceira maior cidade da província do Cabo ocidental da África do Sul. Essa missão foi fundada em 1960, por Loren e Darlene Cunningham, cujo objetivo é atingir milhares de pessoas ao redor do mundo no chamado para se envolverem no cumprimento da ordem de Jesus: “ide por todo o mundo e pregai o evangelho a toda criatura” (Mc. 16.15).

Nesse período de aprendizagem, sentia que Deus estava confirmando meu chamado em outro lugar: o Brasil. Assim, fui como missionário pregando

¹ Graduando de Teologia da Faculdade Católica Paulista. Missionário protestante. E-mail: seth_dasilva@yahoo.com.br.

e apresentando uma mensagem de avivamento aos jovens das igrejas brasileiras. E, por fim, estive servindo durante o período de dez anos como pastor na Igreja Batista Jardim das Oliveiras, no município de Senador Canedo, em Goiás.

A pesquisa que desenvolvemos aborda a temática do poder que existe no sangue de Jesus. Utilizamos de recursos bibliográficos e interpretação do Antigo e Novo Testamento, a partir da reflexão em torno da existência e definição da Hermenêutica Pentecostal.

No entanto, impõe-se a necessidade de destacar que tanto a interpretação bíblica quanto o entendimento dos pentecostais a respeito da Escritura passam por bases que são inegociáveis, tais como: sua autoridade divina, sua inspiração divina e sua inerrância.

Aqui, é preciso dar um enfoque especial à Hermenêutica Pentecostal, a qual se fundamenta principalmente no fato de que, de acordo com Geisler (2019, p. 218), a Bíblia se autoproclama palavra de Deus, reivindicando para si a autoridade divina. Portanto, para essa tradição protestante, a Bíblia é a inerrante e infalível Palavra de Deus, conforme se lê na Declaração de Fé das Assembleias de Deus:

Nossa declaração de fé é esta: cremos, professamos e ensinamos que a Bíblia Sagrada é a Palavra de Deus, única revelação escrita de Deus dada pelo Espírito Santo, escrita para a humanidade e que o Senhor Jesus Cristo chamou as Escrituras Sagradas de a “Palavra de Deus”, que os livros da Bíblia foram produzidos sob inspiração divina: “Toda Escritura é inspirada por Deus e útil” (2 Tm.). 3.16 - ARA). Isso significa que toda a Escritura foi respirada ou soprada por Deus, o que a distingue de qualquer outra literatura, manifestando, assim, o seu caráter *sui generis*. (Convenção Geral das Assembleias de Deus no Brasil, 2016, p. 15).

Com esse importante destaque, é possível avançar no sentido de tratar sobre a Hermenêutica Pentecostal em si, bem como sua complexa relação com os métodos interpretativos, apresentados anteriormente. Se do ponto de vista da tradição pentecostal o método interpretativo da Bíblia é o histórico-gramatical, na vida prática dos pentecostais, há uma forma bem peculiar por meio da qual o cristão lê a Escritura. Acerca disso, o pastor e teólogo César Moisés Carvalho escreve em seu livro *Pentecostalismo e Pós-Modernidade*, publicado pela Casa Publicadora das Assembleias de Deus:

Portanto, que fique claro que a ideia aqui, é de bom alvitre novamente enfatizar, nada tem a ver com rejeição das doutrinas mestras da religião cristã, mas apenas encontrar uma abordagem para fundamentar nossa experiência do Espírito em uma leitura da Bíblia que não se pretenda absoluta e esgotável, como se os seus mistérios insondáveis pudessem ser exauridos com um método hermenêutico racionalista ou qualquer outro, pois apesar de crermos que os textos da Bíblia tenham apenas um sentido, os pentecostais não ousamos afirmar que a nossa forma de lê-la seja autossuficiente e a única que pode estar certa. (Carvalho, 2017, p. 254).

As igrejas de tradição pentecostal não negam a inerrância da Palavra de Deus, assim como não duvidam de seu caráter espiritual e nem, tampouco, atribuem vários sentidos ao mesmo texto bíblico. Contudo, é preciso reconhecer que há um modo prático e específico por meio do qual os crentes pentecostais leem a Escritura, isto é, conforme as palavras de Robert Menzies (2016, p. 253), “[...] os pentecostais não hesitam em relacionar o evangelho a toda a gama da necessidade humana, seja espiritual, física, seja material”. Na prática, isso quer dizer que, ao ler a Bíblia, o crente pentecostal — por sua experiência pessoal com o Espírito Santo — atribui ao texto um aspecto prático, levando em consideração a ação do Espírito Santo no momento em que a leitura bíblica é feita, assim como o contexto ao qual se encontra submetido, aplicando o texto lido à realidade por ele vivida.

Desse modo, nem a necessidade de um critério pré-estabelecido de interpretação bíblica pode ser rejeitada ou negligenciada, nesse caso o histórico-gramatical, nem a realidade prática de interpretação vivida pelos pentecostais pode ser negada. Isso impõe a necessidade de uma profunda reflexão, com vistas à clareza e à firmeza no caminho da interpretação do texto sagrado.

Seguimos na pesquisa analisando a história do sangue no Antigo Testamento e sua importância para a religião dos primeiros muçulmanos. Iniciamos no Jardim Éden e os primeiros Hebreus nos patriarcas, bem como a formação do Povo de Israel, no Egito. Dessa forma, comparamos o evento da Páscoa como fundamento da libertação do povo de Israel do Egito e sua escravidão, tendo Moisés como mediador da Antiga Aliança estabelecida com derramamento de sangue, para então compararmos a Nova Aliança estabelecida em Jesus como fundamento da fé cristã e seu poder iniciado na Santa Ceia, com final no seu ato sacrificial na cruz do Calvário.

Portanto, a pesquisa parte da Concepção da Educação Religiosa e de uma interpretação bíblica na busca de explicar o poder que existe no Sangue de Jesus para a vida dos cristãos e sua aplicação na vida da Igreja de Cristo em tempos atuais.

2. O SANGUE NO ANTIGO TESTAMENTO

O sangue caracteriza-se como um tecido fundamentalmente complexo, sendo composto por células que desenvolverão funções específicas, atribuindo a esse fluido vital suas características ímpares. Compreende-se que o sangue é o meio líquido, que flui pelo sistema cardiovascular entre os diversos órgãos, tendo como função primária o transporte de substâncias diversas, compatíveis à manutenção da vida, tais como: nutrientes, água, eletrólitos, resíduos do metabolismo celular e hormônios, sendo o volume total do sangue presente no

sistema circulatório chamado de volemia, estando esta relacionada ao peso e à idade dos indivíduos (Smeltzer *et al.*, 2009).

Desse modo, o sangue é o responsável pelo transporte de oxigênio dos pulmões para os tecidos, que constituirão o organismo vivo. Assim, esse oxigênio é liberado nos capilares e, ao retornar dos tecidos, o sangue conduzirá o dióxido de carbono e os demais resíduos do metabolismo celular, que deverão ser eliminados por meio da urina, das fezes, do suor e da respiração (Guyton; Hall, 2006). Além disso, o sangue desempenha outras funções importantes, tais como: a regulação do pH e da temperatura, o controle da coagulação, o equilíbrio e a posterior distribuição da água e a proteção do organismo contra patógenos, por meio de sua intrincada rede celular de defesa, que está concentrada no sangue (Sherwood, 2011).

No que se refere ao uso do sangue, povos da antiguidade formaram seus conceitos acerca desse fluido vital e o utilizavam de formas diversas, associando-o ou não à espiritualidade e aos rituais místicos e encontrando suas relações diretas com a saúde e com a vida humana por meio de suas representações socioculturais (Wertsch; Álvarez; Del Rio Pereda, 1998).

O sangue, em hebraico דם; *dam*, em grego αίμα, haima, é dotado de diversos simbolismos e significados na Bíblia, abrangendo vários contextos religiosos, culturais e rituais. Esse fluido corporal vital não é apenas um componente físico, mas está profundamente interligado com crenças, rituais e ética.

O sangue tem sua primeira menção na Bíblia, indiretamente, ligado ao ato de criação da mulher. De acordo com a Bíblia Shedd, Antigo e Novo Testamentos da revista e atualizada no Brasil, no livro de Gênesis 2:21-22, menciona-se que “[...] então, o Senhor Deus fez cair pesado sono sobre o homem, e este adormeceu; tomou uma das suas costelas e fechou o lugar com carne”. Assim, percebemos que esse ato de Deus na criação, quando toma uma costela do homem para formar a primeira mulher, exige em si o derramamento de sangue, sendo uma espécie de ato cirúrgico divino.

Logo mais adiante nos capítulos seguintes do livro de Gênesis, encontra-se o relato da queda e expulsão do homem do local chamado Jardim do Éden. Novamente, a interpretação faz citação ao sangue, em outro ato do Senhor para cobrir o homem e a mulher, posto que cria “vestimenta de peles” (Gn. 3.21) para vesti-los. Fica subtendido que houvera o derramamento do sangue de um animal naquele ato do Éden.

Após esses eventos, o primeiro casal tem dois filhos, o que provavelmente fez com que o homem e a mulher tivessem contato com sangue novamente, ligado ao parto dos primeiros filhos, sendo os dois chamados de Caim e Abel.

Dessa forma, as referências sobre sangue no Antigo Testamento estiveram ligadas a ações que envolveram: criação da primeira mulher da costela de Adão,

morte de algum animal, cujo objetivo era cobrir a percepção da nudez, após comerem a fruta proibida do Éden, e o nascimento dos filhos no parto de Eva. Sendo assim, o sangue nesse princípio da história da humanidade teve funções diversas. Porém, existiu um ato cometido por um dos filhos de Adão em que o sangue aparece como voz ativa.

No relato de Gênesis, conta-se que Abel era pastor de ovelhas e Caim, provavelmente, agricultor-caçador, sendo essas as primeiras atividades de trabalho mencionadas após a queda do homem. A história conta que Abel resolve oferecer um sacrifício das primícias do seu rebanho para Deus, enquanto Caim oferece sacrifício dos frutos da terra, porém o sacrifício que Abel realizou envolveu derramamento de sangue, agradando a Deus, enquanto a oferta de Caim de frutos da terra desagradou a Deus.

Por causa disso, Caim passa a demonstrar sentimentos de inveja, embora tenha sido exortado por Deus de sua atitude em relação ao relacionamento de Abel com Deus. Vejamos o relato que se segue após o sacrifício de Caim e Abel:

Disse Caim a Abel, seu irmão: Vamos ao campo. Estando eles no campo sucederam que se levantou Caim contra Abel, seu irmão, e o matou. Disse o Senhor a Caim: Onde está Abel, teu irmão? Ele respondeu: Não sei; acaso, sou eu tutor de meu irmão? E disse Deus: **Que fizeste? A voz do sangue de teu irmão clama da terra a mim.** És, agora, pois, maldito por sobre a terra, cuja boca se abriu para receber de tuas mãos o sangue de teu irmão (Gn. 4.8-11, grifo nosso).

O sangue aparece no relato bíblico de Gênesis como algo que ligava o homem a Deus. Embora o ato de ter sido derramado o sangue de Abel como o primeiro assassinato da história, ocorreu com um evento de injustiça praticado por Caim. Nos Evangelhos no Novo Testamento, ele reaparece na trajetória do Povo Hebreu e na negação da divindade de Jesus como Cristo e Filho de Deus, o sangue de Abel até Zacarias. Essa interpretação hebraica atribui uma ordem da história que começa em Gênesis e termina com o livro de 2 Crônicas.

Dessa maneira, encontramos os ensinamentos de Jesus escrito no Evangelho de Lucas, referência ao derramamento de sangue dos homens do Antigo Testamento. Jesus questionou os intérpretes da Lei de sua época sobre esse sangue. De acordo com Collin e Lenhardt (1997, p. 23), os intérpretes deveriam ter um perfil segundo a *Mishná* e o *Talmude*, um comportamento esperado de quem tem o dever de apresentar-se como “[...] um homem deveria sempre ser humilde e afável como Hillel e nunca ser intransigente e impaciente como Shammai [...]”, sendo as referências ao Judaísmo da época. O que, posteriormente, ao posto dos intérpretes da lei de Moisés fora ocupado por Gamaliel (Vermes, 1995), embora Flusser (1995) acreditava que Jesus estivera mais próximo dos ensinamentos de Shammai.

Assim, no evangelho de Lucas, Jesus denuncia a condição da religião judaica daquele período como sendo injusta e faz referência ao sangue de Abel até Zacarias. Temos o relato:

Assim, sois testemunhas e aprovais com cumplicidade as obras dos vossos pais; porque eles mataram os profetas, e vós lhes edificais os túmulos. Por isso, também disse a sabedoria de Deus: Enviar-lhes-ei profetas e apóstolos, e a alguns deles matarão e a outros perseguirão, para que desta geração se peçam contas do sangue dos profetas, **derramado desde a fundação do mundo desde o sangue de Abel até ao de Zacarias**, que foi assassinado entre o altar e a casa de Deus. Sim, eu vos afirmo, contas serão pedidas a esta geração (Lc. 11.48-51, grifo nosso).

A partir da denúncia de Jesus à condição da religião de sua época, o povo não havia escutado o chamado de Deus e a própria compreensão daquele tempo com a vinda dos profetas e do próprio filho de Deus e, futuramente, os apóstolos de Cristo. A voz do sangue de Abel até Zacarias clamava por justiça. No entanto, haveria de vir um sangue superior e que logo entraria em cena para aplacar a ira de Deus sobre aquela geração, sendo o próprio sangue de Jesus.

3. MÚSICA CRISTÃ: O RECONHECIMENTO DO PODER DO SANGUE DE JESUS

A música está muito ligada às práticas cristãs de maneira remota. O próprio Jesus no ato da Santa Ceia cantou “[...] e, tendo cantado o hino, saíram para o Monte das Oliveiras” (Mc.14.26). Trazemos como exemplo prático do sangue de Jesus as músicas cristãs que são entoadas a Deus nas igrejas evangélicas ao redor do mundo e que falam do poder contido no sangue do Cordeiro de Deus:

HÁ PODER NO SANGUE DE JESUS

“O teu pecado tu queres deixar?
No sangue há poder, sim, há poder;
Queres do mal a vitória ganhar?
Seu sangue tem este poder!

Há poder, sim, força e vigor
Neste sangue de Jesus;
Há poder, sim, no bom Salvador;
Oh! Confia no Cristo da cruz.

Queres os vícios abandonar?
No sangue há poder, sim, há poder;
Confia em Cristo para te curar;
Seu sangue tem este poder!

Oh! Parálítico, queres andar?
No sangue há poder, sim, há poder;
Para fazer-te também caminhar,
Seu sangue tem esse poder!

Queres pureza pra teu coração?
 No sangue há poder, sim, há poder;
 Mais lealdade, mais consagração,
 Seu sangue tem este poder!

Queres de Cristo a mensagem levar?
 No sangue há poder, sim, há poder;
 Queres com os anjos, na glória cantar?
 Seu sangue tem este poder!”²

A música do hinário cristão fala que existe um poder contido no sangue de Jesus capaz de libertar o pecador de sua condição de depravação espiritual e moral. Outra música que retrata muito bem o poder do sangue está no álbum *On the Road to Beautiful* com a música *My Drink (I Remember You)*³, de Charlie Hall, em 2003.

My Drink (I Remember You)

See the blaze that burns in me when i see You
 and You look at me O Lord
 On You I meditate and as I think my soul it faints for You

You are my drink, You are my feast
 You are my love, my souls own King

See the blaze that burns in me when I see You
 and You look at me O Lord
 On You I meditate and as I think my soul it faints for You

Your body and Your blood and I remember You
 upon the cross you hung and I remember You

You are my drink, You are my feast
 You are my love, my souls own King

A música apresenta Jesus com sua bebida e comida, o que nos remete a refletir as próprias palavras de Jesus, ao afirmar em João, capítulo 6, versículo 56, que “[...] quem come a minha carne e bebe o meu sangue tem a vida eterna, e eu o ressuscitarei no último dia”. A música coloca expressamente “*You are*

2 Música 491 da Harpa Cristã. A letra e a música do hino “There is power in the blood” foram elaboradas em 1899, por Levis Edgar Jones (1865-1936), durante uma reunião evangelística. Colega de classe do evangelista Billy Sunday, Jones frequentou o Moody Bible Institute em Chicago, Illinois. Após a formatura, ele trabalhou para a Associação Cristã de Moços, em Davenport, Iowa; Fort Worth, Texas (1915); e Santa Bárbara, Califórnia (1925). Esse hino foi escrito durante uma reunião campal em Mountain Lake Park, Maryland. Preocupado com a evangelização dos jovens, indaga se eles estão querendo libertar-se do jugo do pecado, das paixões e do orgulho. No estribilho, insiste em que o precioso sangue do Cordeiro de Deus opera maravilhas na purificação do coração pecador.

3 Tradução nossa: “Minha bebida, eu lembro de você. Veja o fogo que queima em mim quando te vejo e você olha para mim, Senhor. Em Ti medito e ao pensar minha alma desmaia por Ti. Você é minha bebida, você é meu banquete. Você é meu amor, meu próprio rei da alma. Veja o fogo que queima em mim quando te vejo e você olha para mim, Senhor. Em Ti medito e ao pensar minha alma desmaia por Ti. Seu corpo e seu sangue e eu lembro de você. Na cruz você pendurou e eu me lembro de você”.

my drink, You are my feast”, (você é minha bebida, você é meu banquete), o que chamamos atenção para o poder que existe no sangue de Jesus.

Portanto, as músicas cristãs, além de diversos sermões que foram ensinados ao longo da história da igreja, falam, expõem e demonstram o poder que existe no sangue de Jesus Cristo, o filho de Deus, o Cordeiro de Deus, que se entregou na cruz do calvário em nosso lugar, para que por meio do seu sangue tivéssemos livre acesso diante do trono da graça, para buscarmos favor em tempos oportunos.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa analisou a importância do sangue para as antigas sociedades do Velho Testamento e sua aplicação por meio de sacrifícios de animais como forma de aproximação do divino. A experiência dessas antigas sociedades que são considerados as fundantes da fé cristã levam à experiência da formação da religião na antiga sociedade hebraica e na formação do Povo de Israel.

Dessa origem é que surge a importância do sangue em sacrifícios de animais, tendo como símbolo o cordeiro pascoal, no evento de libertação do Povo de Israel, no antigo Egito. Esse evento é apropriado nos Evangelhos, nos ensinamentos pregados por Jesus Cristo, fundador da Nova Aliança em Deus. Sendo ele mesmo considerado o Cordeiro de Deus nos relatos do Novo Testamento.

O sangue é a expressão máxima da fé cristã, no qual o crente encontra força e explicação para aproximar de Deus, acreditando que por meio desse sangue obtém o direito de perdão, cura, libertação e redenção dos seus pecados na esperança de um resgate na vida do Filho de Deus, sendo liberto da ira divina, o Juízo Final.

Concluimos que a pesquisa ainda deixa muitas questões em aberto sobre a importância do sangue nas escrituras sagradas, embora seja uma pesquisa de conclusão de curso de graduação, mostrando que há muitos aspectos que podem ser abordados sobre a importância do sangue na vida do cristão ao longo da história e na sociedade moderna.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, E. P. de. **Estudos bíblicos doutrinários**: o tesouro teológico da confissão de fé de Westminster em 36 roteiros práticos. São Paulo: Editora Cultura Cristã, 1999.

BERKHOF, L. **Teologia sistemática**. Tradução de Odayr Olivetti. Campinas: Luz Para o Caminho Publicações, 1990.

BÍBLIA de estudo de Genebra. Tradução de João Ferreira de Almeida. Revista e Atualizada. Barueri: Cultura Cristã: Sociedade Bíblica do Brasil, 1999.

CARVALHO, C. M. **Pentecostalismo e Pós-Modernidade**. Rio de Janeiro: CPAD, 2017.

CONVENÇÃO GERAL DAS ASSEMBLEIAS DE DEUS NO BRASIL. Declaração de fé. Nov. [S. l.], 2016. Disponível em: <https://assembleia.org.br/wp-content/uploads/2017/07/declaracao-de-fe-das-assembleias-de-deus.pdf>. Acesso em: 30 maio 2024.

COLLIN, M.; LENHARDT, P. **A Torah oral dos fariseus**: textos da tradição de Israel. São Paulo: Paulus, 1997.

DICIONÁRIO. Enciclopédico da Bíblia. São Paulo: Paulus Editora, 2014.

DURAND, G. **A imaginação simbólica**. Tradução de Carlos Aboim de Brito. Lisboa: Edições 70, 2000.

FLUSSER, D. **Jesus**. São Paulo: Editora Perspectiva, 2002.

GRAHAM, B. **Paz com Deus**. O caminho certo para a paz pessoal num mundo em crise. Tradução de Soraia Guedes. 3. ed. Rio de Janeiro: Editora Record, 1995. (Título original: Peace with God).

GUYTON, A. C.; HALL, J. E. **Tratado de fisiologia médica**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2006.

GEISLER, Norman. **A Inerrância da Bíblia**. São Paulo: Editora Vida, 2003.

KEMPIS, T. **Imitação de Cristo**: com reflexões e orações de São Francisco de Sales. Tradução Lúcia M. Endlich Orth das reflexões de São Francisco de Sales e demais orações e salmos. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. (Série Clássicos da Espiritualidade).

MENZIES, R. P. **Pentecostes**: Essa história é a nossa história. Rio de Janeiro: Cpad, 2016.

SMELTZER, S. C. *et al.* **Tratado de enfermagem medicocirúrgico**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2009.

SHERWOOD, L. **Fisiologia humana**: das células aos sistemas. São Paulo: Cengage Learning, 2011.

VANGEMEREN, W. A. **Novo dicionário internacional de teologia e exegese do Antigo Testamento**. Tradução de Equipe de colaboradores da Editora Cultura Cristã. São Paulo: Cultura Cristã, 2011. v. 1.

VERMES, G. **A religião de Jesus, o Judeu**. Rio de Janeiro: Imago Editora, 1995.

VINE, W. E.; UNGER, M. F.; WHITE JR., W. **Dicionário Vine**. O significado exegético e expositivo das palavras do Antigo e do Novo Testamento. Tradução de Luís Aron de Macedo. Rio de Janeiro: CPAD, 2002.

WERTSCH, J. V.; DEL RIO PEREDA, P.; ALVAREZ, A. **Estudos socioculturais da mente**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

SPROUL, R. C. **Verdades essenciais da fé cristã**. 4. ed. 3º caderno. São Paulo: Editora Cultura Cristã, 2010.

OS FUNDAMENTOS HISTÓRICOS E FILOSÓFICOS NO PROCESSO DE CONSTRUÇÃO E DESENVOLVIMENTO DAS TEORIAS PEDAGÓGICAS E FILOSÓFICAS

Tarcísio Amaro do Nascimento¹

Dalvaneide Alves de Lima Barbalho²

Iranilma Lima de Andrade³

Luciene Rozendo de Medeiros⁴

1. INTRODUÇÃO

Os princípios teóricos que partem da construção e evolução do sistema filosófico na educação são compreendidos como elementos necessários e fundamentais para a socialização e amadurecimento da sociedade e de suas transformações em todas as esferas e etapas da vida em sociedade. Deste modo, a célebre frase de Paulo Freire destaca-se como uma premissa nesta observação: “Educação não transforma o mundo. Educação muda as pessoas. Pessoas transformam o mundo.” (Freire 1979, p.84). Sendo assim, a educação e a pedagogia são mecanismos de integração do conhecimento e dos valores desenvolvidos pelas diversas sociedades ao longo da formação da humanidade como a conhecemos.

Sobre isso, é fato que a pedagogia remonta às antigas civilizações da Mesopotâmia, Egito, Grécia e Roma, onde mestres e tutores ensinavam habilidades práticas e conhecimentos básicos aos jovens. Quando falamos sobre a Grécia antiga, não podemos deixar de destacar a importância de pensadores como Sócrates, Platão e Aristóteles, pois foram grandes influenciadores do aprofundamento sobre os direcionamentos da pedagogia ocidental, aprimorando as perspectivas que defendiam a necessidade da construção do diálogo sobre a

1 Licenciado em Química. Mestre em Educação. E-mail: tarcisiobioufrn@gmail.com.

2 Graduada em Pedagogia. Especialista em: Alfabetização – UNP, Língua Portuguesa e Matemática na Perspectiva Transdisciplinar- IFRN – Educação, Pobreza e Desigualdade social- UFRN e Gestão Escolar (Administração, Supervisão, Orientação e Inspeção) – FAVENE. Coordenadora Pedagógica. E-mail: dalvabarbalho@gmail.com.

3 Licenciada em Pedagogia. Especialista em Psicopedagogia, Anos Iniciais e Educação Infantil. Professora. E-mail: iranilmalima15@gmail.com.

4 Licenciada em Pedagogia. Especialista em Educação Especial e Inclusiva. Professora polivalente. E-mail: matteomelinna@outlook.com.

evolução da educação humana e investigação do desenvolvimento integral do indivíduo.

Nessa ótica de avanços e construções de teorias sobre a educação, é importante observarmos alguns discursos relevantes para nossa compreensão, sobre isso escreve Manacorda (1996, p 16):

Do Egito é que nos chegaram os testemunhos mais antigos e talvez mais ricos sobre todos os aspectos da civilização e, em particular, sobre a educação. Embora a pesquisa arqueológica a cada ano venha descobrindo provas de outras civilizações até mais antigas, ainda assim, para os povos que reconhecem sua origem histórica na antiguidade clássica greco-romana e nas posteriores manifestações cristãs que introduziram nela muitos elementos do Oriente Próximo, o Egito está no início da sua história.

Na visão de Manacorda (1996), podemos analisar que a educação e suas práticas estiveram presentes em diversas civilizações antigas, como a própria Arqueologia demonstra ao longo de suas pesquisas e investigações em fontes e instrumentos deixados pela humanidade.

Sobre o Egito, temos como exemplo sua rica escrita que tem sido investigada ao longo dos anos, buscando descobrir aspectos que envolvem elementos culturais e históricos, principalmente sobre suas imponentes pirâmides, que trazem vários estilos de escrita e um vasto conhecimento sobre a vida e costumes de suas civilizações.

Neste contexto, também encontramos aspectos importantes sobre as marcas da educação grega e suas contribuições para a formação das políticas educacionais em Roma, segundo Viktor D. Salis (2019), os gregos concebiam a educação como formação dos homens em excelência, valendo-se da verdade e da virtude. Para o homem moderno, a educação está atrelada ao acúmulo de conhecimentos, em geral. Segundo Sócrates, o acúmulo de conhecimento não era importante para o homem arcaico, pois o filósofo entendia que aquele vinha gradativamente com o tempo.

2. PRINCÍPIOS DA EDUCAÇÃO GRECO-ROMANA

Sobre os princípios da educação greco-romana, é importante refletirmos sobre a Grécia Antiga, onde a educação era valorizada como um meio de formação integral de seus cidadãos, mesmo tendo uma base democrática da educação formada sobre uma ótica excludente, pois poucos eram aqueles que de fato tinham direitos voltados para a participação plena da sociedade grega, seu registro nacional dependia da sexualidade, pois apenas homens participavam plenamente da sociedade, sendo estes maiores de 21 anos e filhos de homem e mulher de plena nacionalidade grega. Cada cidade-estado tinha seu próprio

sistema educacional, mas o ideal grego era formar indivíduos que fossem habilidosos tanto fisicamente quanto intelectualmente.

A educação era focada na música, na ginástica e na retórica, com a crença de que isso cultivaria o corpo e a mente em harmonia. As crianças eram educadas em casa até certa idade, quando eram enviadas para escolas públicas ou privadas, como as escolas de filosofia de Platão ou a academia de Aristóteles, onde estudavam matemática, ciência, literatura e filosofia.

Quanto à educação na Roma Antiga, era inicialmente voltada para a formação moral e prática dos cidadãos. As crianças recebiam educação em casa até os sete anos, quando eram enviadas para a escola primária, para aprender a ler, escrever e contar. Posteriormente, frequentavam a escola gramatical, onde estudavam literatura, retórica e história. Os filhos das classes mais altas podiam continuar seus estudos com professor particular, seguido de estudos mais avançados em retórica e filosofia.

Sobre os pensamentos pedagógicos medievais, podemos refletir sobre a historicidade presente neste período, que nos remete à Idade Média, onde a sociedade passou por um longo período de estagnação social e humana, pois os avanços eram mínimos, tendo em vista alguns aspectos que envolviam o doutrinamento religioso e o pleno domínio da igreja sobre seu povo. Contudo, este período foi um tempo de longa duração altamente rico em função de seus contrastes e ambivalências.

Além disso, cabe dizer que, mesmo não sendo propósito adentrar em especificidades históricas concernentes à medievalística, é importante deixar claro que estudos já ultrapassam o limite de uma tradução dos tempos medievais como sendo de um quadro de homogeneidade cultural, dadas as intensas mediações presentes na Europa medieval entre cristãos. Deste modo, os ensinamentos eram conduzidos sobre os interesses do cristianismo, numa conduta Teocêntrica, onde as explicações não eram pautadas na ciência, e sim apenas nos dogmas da fé cristã.

Extraordinária síntese entre fé e razão, entre teologia e filosofia, a obra de Tomás de Aquino cobre o conjunto dos saberes e dos gêneros literários medievais: comentários de Aristóteles, comentários das Escrituras, questões disputadas, tratados, opúsculos, sermões e, sobretudo, duas “sumas”, uma filosófica – a *Summa contra Gentiles* (redigida em 1258-1260), outra teológica – a *Summa theologiae* (composta em 1267-1273), que, cada uma em seu gênero, constituem o auge do que foi denominado o “aristotelismo cristão”. Adepto da abertura à filosofia, Tomás é também o principal responsável pela abertura à teologia grega. Para elaborar sua *Catena Áurea*, compêndio de textos patrísticos destinados a alimentar sua obra teórica, faz traduzir do grego um número sem precedente de textos dos Padres Gregos. (Lauand, 2004 p. 37-38).

Historicamente, as instituições religiosas foram guardiãs do conhecimento em muitas culturas. Como também tentaram evitar o contato imediato com a ciência que surgia como meio de explicação para os questionamentos humanos, sobre as próprias atitudes da igreja, sobre a desculpa da fé cristã. Os mosteiros medievais, por exemplo, não apenas serviam como locais de culto, mas também como centros de estudo e cópia de manuscritos antigos. Monges copistas eram responsáveis por preservar textos filosóficos, científicos e teológicos que, de outra forma, poderiam ter se perdido.

Além da preservação, a igreja também desempenhou um papel crucial na disseminação do conhecimento. Durante a Idade Média, universidades foram fundadas por clérigos e a educação formal floresceu em grande parte graças ao apoio da igreja. O ensino e a pesquisa eram frequentemente realizados por membros do clero, contribuindo para o desenvolvimento intelectual da sociedade.

No contexto contemporâneo, a influência da igreja na organização social do conhecimento é multifacetada. Vale destacar que as igrejas continuam a ser centros de educação religiosa, onde princípios éticos e morais são transmitidos às novas gerações. Além disso, muitas congregações estão envolvidas em programas educacionais, assistência social e atividades comunitárias que promovem a partilha de conhecimento e a coesão social.

3. DESENVOLVIMENTO DAS TEORIAS PEDAGÓGICAS E FILOSÓFICAS

Acerca das mudanças posteriores à Idade Média, é fundamental destacar o Renascimento, o qual surgiu durante o século XV, mas de início seu sentido era religioso, significando a revitalização da alma por meio dos sacramentos. Só no século XVI o termo foi empregado com seu sentido mais corrente, para se referir às mudanças de consciência e nas formas de expressão artísticas do período.

No entanto, desde o século XV que os indivíduos envolvidos no fenômeno já tomavam consciência dessas mudanças culturais. Essas transformações são fruto de uma vasta evolução na consciência humana, onde se passou a observar com maior atenção as transformações do meio social sobre a visão da ciência, surgindo nomes que, juntamente com o movimento Renascentista, aprimoram seus pensamentos numa perspectiva Iluminista, passando a vivenciar conceitos Humanistas.

Ainda na visão Renascentista, é importante apontar os desafios vivenciados pela igreja com o surgimento das Reformas Religiosas, onde surgiram novos nomes que buscam trazer mudanças nos ensinamentos da igreja. Um grande destaque para isso é o Martin Afonso Lutero, o qual criou o Luteranismo, dando início às religiões protestantes, obrigando assim a igreja católica a reformular

suas teorias, implantando a Contrarreforma. Neste dado momento, os conteúdos de ensino das escolas jesuítas tinham um caráter essencialmente humanista.

As matérias eram as mesmas das outras escolas. O que as diferenciava era o rigor do método de ensino, que se caracterizava por revisões frequentes da matéria. Tudo isso só foi possível graças à pressão que a igreja sofreu com o surgimento das religiões protestantes. Sobre isso, descreve Ferreira (2005, p. 62):

O movimento de Contrarreforma apresentado pela igreja buscou expandir seus dogmas entre as diversas regiões do planeta, onde no século XVI observamos a criação da Companhia de Jesus, os chamados Jesuítas, que tinham como finalidade educar os mais jovens com base nos interesses da fé católica. No Brasil, isso ocorreu na Era Colonial, onde Portugal era a Metrópole e comandava nossas terras. Por volta de 1549, a Companhia de Jesus, através dos Jesuítas, inicia um ciclo educacional voltado para o implemento da fé nos nativos, buscando na focalização da fé e dos interesses tanto da coroa como da igreja católica.

Os poderes estavam interessados nessa interpretação autoritária do saber e a escola jesuítica não tinha pátria porque o latim era sua língua, o catolicismo a sua ideologia e a escolástica a sua compreensão do mundo. Controlando o ensino, possuindo fortes convicções, munidos de um sólido saber instrumental, os inicianos conseguiram impor a sua visão da ciência e retardar a sua introdução do novo pensamento fundado na análise sistemática e, sobretudo, impedir a todo custo a difusão da filosofia cartesiana.

Neste trecho, Ferreira (2005) apresenta princípios direcionados acerca da implementação de uma nova cultura, visto que houve por parte dos Jesuítas a desconsideração das crenças e costumes dos nativos que aqui viviam. Seguindo na história, já no século XX, a educação sofreu uma transição marcante de um modelo predominantemente tradicional e centrado no professor para abordagens mais progressistas. No início do século XX, muitos sistemas educacionais ao redor do mundo eram baseados em métodos de ensino autoritários, onde o professor detinha todo o conhecimento e os alunos eram vistos como receptores passivos desse conhecimento.

Com o tempo, movimentos educacionais como a Escola Nova, surgida no final do século XIX e início do século XX, começaram a promover métodos mais centrados no aluno, enfatizando a aprendizagem ativa, a experimentação e a interação social como componentes essenciais do processo educativo. Isso influenciou profundamente as práticas educacionais em muitos países.

No Brasil, sonhos foram acalentados por Paulo Freire e destruídos pela ditadura militar, em 1964. Da mesma forma, anatematizar essas formulações, em razão dos desdobramentos políticos posteriores ao período em que seus criadores se dedicavam a dar respostas consequentes aos problemas e às

alternativas disponíveis para o Brasil, parece uma deslealdade intelectual sem qualquer fundamento. Com isso, Freire (1979) busca uma reflexão acerca da necessidade de um impulso cultural ao nível nacional, envolvendo todas as instituições governamentais ou não, cujo planejamento e ação resultassem no exercício de autogoverno por parte do povo.

Não há nada que mais contradiga a rebelião popular – uma das mais promissoras notas do clima cultural novo que estamos vivendo – do que uma escola que não jogue o seu educando nas experiências do debate e da análise dos problemas e que não lhe propicie condições de verdadeira participação (Souza, 2001, p. 65).

Fundamentalmente, a pedagogia crítica e progressista critica as estruturas de poder e desigualdade presentes na educação e na sociedade em geral. Ela busca não apenas transmitir conhecimento, mas também questionar e transformar as relações de poder e as injustiças sociais através da educação.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

No centro da pedagogia crítica está a ideia de conscientização (conscientização), um conceito introduzido por Freire (1979). Conscientização envolve o desenvolvimento de uma compreensão crítica das estruturas sociais, econômicas e políticas que perpetuam a opressão e a desigualdade. Freire (1979) argumentava que os alunos não devem ser simples receptores passivos de conhecimento, mas sim agentes ativos de transformação social.

Em suma, a educação vem passando por vastas transformações ao longo da historiografia, buscando sempre uma plena adaptação aos costumes e tradições da humanidade, seja sobre perspectivas culturais, religiosas ou científicas. Porém, é muito importante que os educadores sejam sempre pessoas atentas a essas manifestações e aprendam a desenvolver em seus educandos o aprimoramento do senso crítico e humano.

REFERÊNCIAS

FERREIRA, A. G. A educação no Portugal barroco: séculos XVI e XVIII. In: STEPHANOU, M. BASTOS, M. H. C. (Org.). **Histórias e memórias da educação no Brasil**, 2. ed., Petrópolis: Vozes, 2005. v. 1 - séculos XVI-XVIII.

FREIRE, P. **Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

LAUAND, Luiz Jean (Org.). **Sobre o ensino (de magistro): os sete pecados capitais**. São Paulo: Martins Fontes, 2004. p. 37-38.

MANACORDA, Mario Alighiero. **História da educação: da antiguidade aos nossos dias**. São Paulo: Cortez, 1996.

PERISSÉ, Gabriel. **Introdução à filosofia da educação**. Autêntica, 2018.

PILETTI, Claudino. **História da educação**: de Confúcio a Paulo Freire. Editora Contexto, 2021.

SALIS, Viktor D. **Projeto paideia, parte I**. São Paulo: Viktor Salis, 2019.

SOUZA, Ana Inês. **Vida e obra de paulo freire**. Expressão Popular, 2001.

SEXUALIDADE E GÊNERO: O (RE)VELADO NO COTIDIANO DA ESCOLA

Marinalva de Oliveira Gomes da Silva¹

1. INTRODUÇÃO

Durante o século XX e o limiar do século XXI, constata-se no Brasil movimentos em prol da ampliação do acesso ao exercício dos direitos e respeito à diversidade pelos cidadãos e cidadãs. Persistem as atitudes e convenções sociais discriminatórias e preconceituosas difundidas em toda a sociedade que são produzidas e reproduzidas nos recônditos da vida social, sendo a escola um deles, cujos desafios necessitam ser superados.

A sexualidade e o gênero constituem-se em elementos da pesquisa no âmbito de uma escola pública do Ensino Fundamental, tendo como ponto de partida pesquisar acerca da concepção de sexualidade e gênero para alunos e alunas.

A partir dos anos 90, as pesquisas demonstram que houve um aumento do rejuvenescimento da fecundidade no País, onde, cada vez mais cedo, as jovens se tornam mães, geralmente, solteiras. Esses detalhes foram constatados em mães de 15, 16 e 17 anos. De acordo com os últimos censos, esses índices crescem consideravelmente nas camadas socioeconômicas desfavorecidas, sendo expressivos entre as jovens com menos número de anos de escolarização. Embora esses números se intensifiquem nas zonas urbanas, é mais evidente na zona rural, conforme afirmam Abramovay, Castro e Silva (2004).

Esse contexto reflete o comportamento dos jovens no que se refere à vivência do sexo desprotegido, à gravidez não planejada, ao aborto, à violência, à prostituição, ao aumento do índice de contaminação de Doenças Sexualmente Transmissíveis (DSTs) e de 'Human Immuno deficiency Virus' (HIV) em mulheres mais jovens, entre outros aspectos. Nesse sentido, necessário se faz instalar o debate, levantando a seguinte questão central da pesquisa: Qual é a concepção dos adolescentes acerca da sexualidade? A partir desta indagação, outras surgiram, tais como: Que espaços poderiam contribuir com o desenvolvimento de programas de educação sexual? Que temáticas deveriam ser

¹ Graduada em Pedagogia, Especialista em Educação Sexual, Mestra em Ciências da Educação. Assessora Pedagógica. E-mail: marinaogs61@gmail.com.

trabalhadas com estes jovens? Que profissionais estariam dispostos a trabalhar este tema na escola? Muitas são as inquietações. Ao focar a temática da sexualidade, descortina-se o debate sobre gênero.

A sexualidade, no universo escolar, é tópico polêmico, considerando a multiplicidade de visões, crenças e valores dos diversos atores (alunos, pais, professores e diretores, entre outros), assim como os tabus e interditos que social e historicamente cercam temas que lhe são relacionados (Abramovay; Castro; Silva, 2004. p. 33).

Logo, este estudo objetiva compreender como a sexualidade e as relações de gênero são manifestadas por alunos e alunas no contexto escolar. A seleção dos teóricos que fazem parte do *corpus* do trabalho se deu motivada pelo pensamento contemporâneo desses autores, que nos ajudam a compreender o fenômeno educativo em questão, o qual tem se configurado, nestas últimas décadas, de uma complexidade que requer o envolvimento de pais, escola e comunidade, uma vez que são os jovens estudantes que estão no centro do debate, ou pelo menos deveriam estar, levando-se em conta que o pensamento científico desenvolve-se em função dos anseios da sociedade, na busca de compreender e responder as indagações que surgem no cotidiano.

Historicamente, o estudo da sexualidade tem focado diversas abordagens e diversos autores, sobretudo nos dois últimos séculos. Dentre eles, podemos referir aos estudos de Foucault (2009) com a História da Sexualidade, Giddens (1993, 2005) com as contribuições relativas aos estudos sociológicos da contemporaneidade, e Heilborn (2006) acerca da sexualidade e gênero. Estes autores dedicaram-se a pensar a sexualidade a partir de novos e diferentes olhares.

A visão epistemológica desta pesquisa ancora-se, em parte, na teoria de Foucault, onde possibilita lançar um olhar às práticas reais e locais, entrelaçando as relações entre discursos e saberes de um lado, e instituições e poderes de outro, enfocando, sobretudo, a história das instituições disciplinares, entre elas a escola.

Além dos referenciais teóricos já citados, faz-se necessário ainda sublinhar um estudo organizado por Júlio Groppa Aquino, que faz uma discussão pertinente acerca da problemática da sexualidade na escola. Esse autor, no referido estudo, apresenta “um conjunto de reflexões fundamentais sobre as múltiplas possibilidades de manejo teórico e prático das manifestações da sexualidade no cotidiano escolar, desde a psicanálise até a análise histórica ou biológica” (Aquino, 1997, p. 9).

O primeiro capítulo faz um recorte do processo histórico e suas teorias envolvendo a sexualidade nas diversas nuances articuladas às questões de gênero. Discorre sobre a educação sexual na escola pública, abordando o silenciamento da história da mulher, dando ênfase aos conceitos, mitos e preconceitos que cercam o estudo da sexualidade e as relações de gênero.

O segundo capítulo traz uma reflexão que circunda os caminhos trilhados no desenvolvimento da pesquisa, retratando um estudo relacionado à sexualidade e gênero em uma escola pública, por meio da aplicação de um questionário semiestruturado que possibilitou a coleta de dados e informações, viabilizando a análise da pesquisa.

O terceiro capítulo evidencia as opiniões de alunos e alunas que estão simbolizadas a partir dos gráficos e tabelas, que apresentam as concepções concernentes aos questionamentos acerca da sexualidade e gênero. Aborda, também, o caráter arenoso e provisório do entendimento que se tem a respeito da sexualidade presentes no cotidiano sob a ótica das experiências e iniciativas vivenciadas no dia a dia, assim como a análise e a discussão dos resultados, possibilitando a visualização da pesquisadora em relação ao objeto em estudo.

Portanto, a conclusão deste trabalho denota esclarecimentos relativos à problemática da sexualidade e gênero do ponto de vista dos adolescentes no espaço educativo, revelando as proposições, limites e desafios que circundam o tema.

2. A SEXUALIDADE: VELANDO-SE E REVELANDO-SE NO CONTEXTO ESCOLAR

A problemática da sexualidade tem sido investigada, nestas últimas décadas, pelas mais diversas perspectivas e diferentes abordagens, bem como nos mais variados campos do conhecimento acadêmico e científico. Neste estudo, centramos a nossa pesquisa sobre sexualidade no campo da educação e, em especial, na educação escolar.

Muitos estudos têm priorizado este tema no campo da psicologia, da sociologia, dentre outros, porém, apesar do enfoque deste trabalho ser pedagógico, não significa dizer que não dialoguemos com os demais campos, sabendo que cada vez mais, tanto no contexto escolar como no científico, a interdisciplinaridade está presente e tem contribuído para as ciências de um modo geral e para a sociedade em particular.

O que apresentamos neste capítulo trata-se da revisão bibliográfica e do referencial teórico que sustentará a presente pesquisa, que aborda em um primeiro momento um recorte histórico da temática e do contexto em que está inserida, destacando-se a Declaração dos Direitos Sexuais que referenciam os direitos no exercício da sexualidade; analisamos os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) elaborados pelo Ministério de Educação e Cultura (MEC), enquanto referenciais que apresentam as linhas norteadoras para o Ensino Fundamental; aborda também a sexualidade, o gênero, a adolescência, a escola, a educação sexual e o silenciamento da história de gênero: fragmentos da escrita das mulheres, elementos constitutivos deste trabalho que possibilitam uma reflexão acerca da problemática que a envolve.

2.1 Contexto Histórico

Falar de sexualidade ainda é um desafio para a atualidade, mesmo sabendo que desde a história da antiga civilização eram marcados nos livros bíblicos aspectos relacionados a essa temática, tendo como exemplo a história de Onam, seguindo um costume dos Judeus por ocasião da morte do irmão, sem filhos, foi obrigado a casar com a viúva Tamar. Com relação ao pensamento religioso, ressalta-se que o exercício da sexualidade, nesse contexto, era vista de forma pecaminosa, sendo negada essa prática como forma de prazer, totalmente proibida naquela época, prevalecendo a questão da procriação humana como referência para o desenvolvimento das gerações.

Nesse sentido, a vivência da sexualidade centrava-se apenas no aproveitamento do sêmen com vistas à perpetuação da espécie. Assim, a mulher era tida como objeto de uso para a sociedade da época, a sua subjetividade não era considerada, não tendo o direito de expressar seus sentimentos. Ela era, pois, submetida a uma repressão rigorosa e um silenciamento profundo.

O período histórico compreendido pelos séculos XV e XVI foi marcado por profundas transformações sociais, econômicas, políticas e religiosas: a definitiva passagem da economia à base de troca para a economia monetária, o florescimento do comércio, a organização do sistema bancário, as grandes navegações e descobrimentos, o desenvolvimento das cidades, a perda por parte da Igreja do monopólio de explicação dos fenômenos naturais e humanos, o declínio do poder dos senhores feudais e da Igreja (Albertini, 1997, p. 54).

Para compreender esse contexto, o autor enfatiza o conhecimento biológico sobre a sexualidade ao considerar que ela é um fenômeno natural. Sendo assim, ele faz um paralelo entre o sexo humano e o sexo animal.

Na Idade Média, prevalecia o pensamento autoritário da igreja católica no sentido de condenar as práticas relacionadas à sexualidade, tendo como exemplo a masturbação. Trata-se da sexualidade não como uma ação subjetiva da vida humana, mas com uma imposição espelhada em uma concepção judaico-cristã.

Nos séculos XVII e XVIII, houve uma nova reformulação no modo de compreender o corpo humano, não apenas no sentido de representação, mas na sua força e utilidade física. A mecânica do poder atinge o homem na sua maior potencialidade de ação: o corpo, que se transforma, esteja ele inserido no exército, na escola, na fábrica ou em qualquer outra instituição. Para Foucault (2009), o poder se exerce, penetra e age nas instituições, nas desigualdades econômicas, na linguagem e no corpo. A partir dessa perspectiva de investigação do homem moderno, pode-se inferir que existe um saber sobre o corpo que controla suas forças.

Nesse contexto, o domínio do discurso sobre o sexo sofre transformações com a divisão da igreja e o estado, com vistas à regulamentação da conduta sexual, ancorando-se ao domínio do estado. Este passa a preocupar-se com o controle demográfico e as questões econômicas.

A medicina do século XVIII, ao buscar caução científica da biologia, deslocou o plano de análise da sexualidade humana, examinando-a ao lado da sexualidade animal, considerando-a assim, sem maiores obstáculos, como fenômeno natural. Ora, o sexo, como fenômeno da natureza, tem função evidente, qual seja a propagação da espécie. Logo, o exercício da sexualidade passou a ser vinculado à função reprodutora (Souza, 1997, p. 14).

Até o final do século XVIII, quem estabelecia quais seriam os comportamentos e as práticas sexuais ditas normais era a igreja. Mas, a partir do século XIX, com os avanços científicos, uma nova era foi inaugurada. O uso de microscópios cada vez mais sofisticados tornou possível conhecer melhor os mecanismos da reprodução dos seres vivos e, em especial, dos seres humanos. Os estudiosos, na medida em que avançavam em seus conhecimentos, iam também formulando hipóteses e opiniões a respeito da sexualidade. E essas opiniões não correspondiam às ideias defendidas pela igreja.

No início do século XX, em especial, as mudanças se tornaram mais contundentes no modo como a sociedade ocidental entendia a sexualidade humana. Essas mudanças aconteceram, em grande parte, graças aos estudos de Sigmund Freud. Esse médico austríaco – que viveu entre 1856 e 1939 – foi um dos primeiros a considerar a sexualidade humana não apenas como atividade biológica. Ele a relacionou também com outros aspectos da vida, como, por exemplo, a estruturação da personalidade do indivíduo, sua família e a sociedade com a qual convive. Com todas essas mudanças começa a ficar claro que a sexualidade envolve também os aspectos psíquicos e culturais dos indivíduos.

Não resta dúvida de que os achados freudianos são múltiplos e abrangem várias áreas da dimensão humana. Por exemplo: a importância das motivações inconscientes, a ocorrência de uma sexualidade infantil espontânea, a relevância dos primeiros anos de vida para a estruturação da personalidade, o papel dos sonhos na vida psíquica, a concepção de religião como uma construção ilusória humana, o antagonismo básico entre o livre desenvolvimento da sexualidade e a civilização. De forma global, pode-se afirmar que Freud descobriu a existência de um ser complexo, muito mais complexo que a psicologia científica do século XIX, centrada na ideia de consciência, podia imaginar (Albertini, 1997, p. 56).

Em meados do século XX, inéditas e importantes informações sobre sexualidade foram divulgadas com a publicação dos resultados das pesquisas realizadas pelo biólogo americano Alfred Kinsey, que descobriu que os hábitos

sexuais da população americana eram muito variados e não se limitavam ao sexo heterossexual e a excitação dos órgãos sexuais. Esses trabalhos foram muito discutidos e deram uma valiosa contribuição na compreensão da construção da sexualidade humana que, além das influências biológicas, as práticas sexuais variam de acordo com a época e a cultura em que se vive, assim como de acordo com a etapa da vida desses indivíduos.

No que se refere à distinção entre sexualidade e sexo, é preciso entender que a sexualidade é um dos temas mais comentados atualmente, pois atrai a atenção e curiosidades das pessoas. As mais variadas opiniões sobre esse assunto propagam-se nos meios de comunicação como televisão, revistas, filmes, internet e nas rodas de conversa entre amigos.

Ao nos referirmos à sexualidade, uma infinidade de conceitos vem à tona, incluindo-se erotismo, sensualidade e pornografia, gerando, assim, certa polêmica. Contribuindo para esclarecer essas diferenças, entende-se que

sexo é relativo ao fato natural, hereditário, biológico, da diferença física entre o homem e a mulher e da atração de um pelo outro para a reprodução. Sexualidade é um termo do século XIX, que surgiu alargando o conceito de sexo, pois incorpora a reflexão e o discurso sobre o sentido e a intencionalidade do sexo (Guimarães, 2002, p. 23-24).

O termo sexualidade apareceu pela primeira vez no século XIX. Antes se conhecia apenas sexo, termo que indicava a atividade que as pessoas faziam com a intenção de obter prazer ou de procriar. O surgimento desse termo representou uma ampliação de significados atribuídos ao sexo e passou a incluir a esfera subjetiva na vida das pessoas. Embora já conte com mais de um século, ainda há dúvidas relativas à diferenciação do significado de sexo e de sexualidade. Daí surge o conhecimento científico relacionado à sexualidade, que teve como apoio o conhecimento biológico traduzido na concepção de Freud (1997), apud Souza (1997) em contraposição às antigas civilizações.

O novo paradigma da educação aponta a centralidade do processo para o cerne da escola, buscando responder aos desafios da heterogeneidade. Assim sendo, faz-se necessária a existência de um movimento de renovação pedagógica que venha contribuir para o enfrentamento de novos desafios, desembocando num redimensionamento da ação educativa e elegendo como referência as relações sociais presentes no ambiente escolar.

A escola foi a instituição que a humanidade criou para socializar o saber sistematizado e é julgada pela sociedade como necessária à sua veiculação. Por outro lado, a escola não deve ser pensada como fortaleza da infância, como instituição que enclausura seus alunos para melhor prepará-los. Conforme afirma Bock, Furtado e Teixeira (2002, p. 265), “É preciso articular a vida escolar

com a vida cotidiana; articular o conhecimento escolar com os acontecimentos do dia-a-dia da sociedade”. Desta feita, necessário se faz que a escola considere o aluno como sujeito de sua própria história, que tem dúvidas e se inquieta na tentativa de compreender a si mesmo e o mundo que o rodeia.

A escola, enquanto espaço desencadeador do processo de ensino e aprendizagem tem demonstrado que os seus atores têm-se inquietado com a temática da sexualidade. Considerando que esta é algo inerente ao ser humano, a preocupação ocorre devido as grandes mudanças comportamentais observadas nas últimas décadas.

O comportamento sexual humano é cheio de significados – ou seja, os humanos usam e expressam sua sexualidade de variadas formas. Para os humanos a atividade sexual é mais que biológica. É simbólica, refletindo quem somos e as emoções que estamos experimentando. Como veremos, a sexualidade é complicada demais para ser inteiramente atribuível a traços biológicos. Deve ser entendida no sentido das significações sociais nas quais os seres humanos estão inscritos (Giddens, 2005, p. 116).

Sabe-se que a complexidade circunda o tema em foco. Segundo Morin (2003, p. 38) “A complexidade é a união entre a unidade e a multiplicidade – desafios de nossa era planetária”. No entanto, necessário se faz enfrentar o desafio, ao tratar de Educação Sexual, dimensionando-se a sexualidade como algo intimamente ligado à vida e à saúde e que se expressa do nascimento até a morte. Relaciona-se com o direito ao prazer e ao exercício da sexualidade com responsabilidade, intrínseca ao bem estar e engloba as diversas dimensões de homens e mulheres.

Sexualidade é uma dimensão inerente da pessoa e está presente em todos os atos de sua vida. É um elemento básico da personalidade, que determina ao indivíduo um modo particular e individual de ser, manifestar, comunicar, sentir, expressar e viver o amor. Sexualidade é auto-identidade, é a própria existencialidade (Maia, 1994, p. 209).

Ela nos envolve como um todo e influi em nossos sentimentos, afetos, emoções e em nossa maneira de ser, sendo construída a partir da interação dos sujeitos e as estruturas sociais. Assim sendo, o desenvolvimento satisfatório da sexualidade é condição imprescindível para o desenvolvimento pessoal, interpessoal e social, constituindo-se nesse cenário os direitos sexuais em direitos humanos universais fundamentados na liberdade, dignidade e igualdade entre todos os homens e mulheres.

Consideramos importante destacar a Declaração dos Direitos Sexuais citado por Peres et al (2000, p. 6) e aprovada durante o XV Congresso Mundial de Sexologia ocorrido em Hong Kong – China – entre 21 e 27 de agosto de 1999, na Assembleia Geral da *Association for Sexology*:

- 1. O DIREITO À LIBERDADE SEXUAL** – A liberdade sexual diz respeito à possibilidade dos indivíduos em expressar seu potencial sexual. No entanto, aqui se excluem todas as formas de coerção, exploração e abuso em qualquer época ou situações de vida.
- 2. O DIREITO À AUTONOMIA SEXUAL, INTEGRIDADE SEXUAL E A SEGURANÇA DO CORPO SEXUAL** – Este direito envolve a habilidade de uma pessoa em tomar decisões autônomas sobre a própria vida sexual num contexto de ética pessoal e social. Também inclui o controle e prazer de nossos corpos livres de tortura, mutilação e violência de qualquer tipo.
- 3. O DIREITO À PRIVACIDADE SEXUAL** – O direito às decisões individuais e aos comportamentos sobre intimidade desde que não interfiram nos direitos sexuais dos outros.
- 4. O DIREITO À IGUALDADE SEXUAL** – Liberdade de todas as formas de discriminação, independentemente do sexo, gênero, orientação sexual, idade, raça, classe social, religião, deficiências mentais ou físicas.
- 5. O DIREITO AO PRAZER SEXUAL** – prazer sexual, incluindo autoerotismo, é uma fonte de bem estar físico, psicológico, intelectual e espiritual.
- 6. O DIREITO À LIVRE ASSOCIAÇÃO SEXUAL** – significa a possibilidade de casamento ou não, ao divórcio, e ao estabelecimento de outros tipos de associações sexuais responsáveis.
- 7. O DIREITO ÀS ESCOLHAS REPRODUTIVAS LIVRES E RESPONSÁVEIS** – É o direito em decidir ter ou não ter filhos, o número e tempo entre cada um, e o direito total aos métodos de regulação da fertilidade.
- 8. O DIREITO À INFORMAÇÃO BASEADA NO CONHECIMENTO CIENTÍFICO** – A informação sexual deve ser gerada através de um processo científico e ético e disseminada em formas apropriadas a todos os níveis sociais.
- 9. O DIREITO À EDUCAÇÃO SEXUAL COMPREENSIVA** – Este é um processo que dura a vida toda, desde o nascimento, pela vida afora e deveria envolver todas as instituições sociais.
- 10. O DIREITO A SAÚDE SEXUAL** – O cuidado com a saúde sexual deveria estar disponível para a prevenção e tratamento de todos os problemas sexuais, preocupações e desordens.

Estas diretrizes nos mostram a importância que elas trazem para se pensar as questões da sexualidade, fundamentalmente, no contexto atual. Nesta perspectiva, cabe salientar que estes são os direitos que fundamentam a vivência da sexualidade com responsabilidade, compreendendo que esta se desenvolve ao longo da vida, trazendo em seu bojo marcas relacionadas à diversidade cultural. Sabendo que as concepções nos diferentes espaços geográficos apresentam visões diversificadas da sexualidade, surge a necessidade de referenciais que respaldem o sistema educativo brasileiro.

Novos atores, novos direitos, novas mediações e novas instituições redefinem o espaço das práticas cidadãs, propondo o desafio da superação da marcante desigualdade social e econômica da sociedade brasileira, com sua consequência de exclusão de grande parte da população na participação dos direitos e deveres (Brasil, 2002, p. 20).

Para tanto, traremos para a presente reflexão a temática da sexualidade segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais, enfocando os referenciais teóricos e metodológicos que respaldam as linhas norteadoras para o ensino fundamental da educação básica brasileira.

2.2 Parâmetros Curriculares Nacionais - um referencial que chega à escola

No alvorecer do século, irradiado pela globalização, avanço da tecnologia da informação e dos meios de comunicação, destacam-se as diversas formas de comportamentos e vivências humanas, permeadas por conflitos, contradições e ambivalências no universo de homens e mulheres. Há uma expressiva crise dos modelos sociais para a construção da identidade, especialmente no que concerne ao aspecto social.

A conjuntura mundial e brasileira revela a necessidade de uma educação básica voltada para a cidadania, na perspectiva de oferecer aos alunos um ensino de qualidade. Neste sentido, a escola carece redefinir o seu papel no que se refere ao que, quando, como e para que ensinar e aprender, com vistas a garantir o acesso aos conhecimentos indispensáveis para a sua formação. Assim, apresentamos os referenciais nacionais comuns ao processo educativo que norteiam o Ensino Fundamental da educação brasileira.

A sociedade brasileira carrega uma marca autoritária: já foi uma sociedade escravocrata, além de ter uma larga tradição de relações políticas paternalistas e clientelistas, com longos períodos de governos não democráticos. Até hoje é uma sociedade marcada por relações sociais hierarquizadas e por privilégios que reproduzem um altíssimo nível de desigualdade, injustiça e exclusão social (Brasil, 2002, p. 20).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) compreendem um conjunto de documentos, com vistas a uma nova estruturação curricular para o ensino brasileiro, elaborados pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC), na década de 90, a partir de propostas advindas de relatos e reflexões de educadores das secretarias municipais e estaduais de educação, com representação da comunidade escolar e sociedade civil, na perspectiva que aconteçam mudanças significativas no sistema educativo.

Desse modo, as ideias e conceitos de democracia, cidadania e autonomia permeiam os PCNs e apontam a relevância de temas que transversalizam o

currículo escolar, tais como: Orientação Sexual, Pluralidade Cultural, Saúde, Meio Ambiente, Ética e Trabalho e Consumo. Isso possibilita a entrada na sala de aula de temas que podem ser discutidos, refletidos e incorporados ao processo de ensino e aprendizagem, estabelecendo vínculo entre os conteúdos sistematizados e os conhecimentos prévios dos alunos. Os temas transversais, sendo considerados de urgência social e abrangência nacional, visam favorecer aos alunos a compreensão da realidade e a participação social no intuito de intervir no contexto para modificá-la.

A transversalidade refere-se a um conjunto de temas que se propõem a interagir metodologicamente nas demais áreas de conhecimento, enquanto que a interdisciplinaridade questiona a fragmentação do conhecimento através dos conteúdos veiculados nas disciplinas que compõem as diversas áreas.

Vale ressaltar que a proposta da transversalidade está intimamente articulada à concepção de interdisciplinaridade, ambas imersas no ato pedagógico de ensinar e aprender, onde a aprendizagem se concretiza através da articulação entre conteúdos escolares e saberes prévios advindos da prática social e construídos a partir de novos significados e expectativas que o aluno tem da escola, do professor e de si mesmo, implicados por suas motivações e interesses. Nesta perspectiva, o conceito de conhecimento revela-se como resultado de um processo complexo de modificação, reorganização e construção, utilizado pelos alunos para assimilar e interpretar os conteúdos. Assim, a Orientação Sexual foi incluída como tema transversal, possibilitando a legitimação e a interação às demais áreas de conhecimento. Nesse sentido, a sexualidade, de acordo com a legitimidade dos Parâmetros Curriculares, se instaura na escola.

A importância dada pelos PCNs às questões relativas à temática da sexualidade mostra quão grande é a preocupação que se deve ter ao tratá-la, pois há de convir que este tema permeie e perpassa todos os contextos, especificamente o educativo. Dessa forma, é possível verificar nos PCNs (Brasil, 2002, p. 292) que “a sexualidade no espaço escolar não se inscreve apenas em portas de banheiros, muros e paredes. Ela invade a escola por meio das atitudes dos alunos em sala de aula e da convivência social entre eles”.

É de se entender, portanto, que as situações vivenciadas nas escolas referentes à sexualidade estão nas atitudes em sala de aula, nos corredores, no pátio, no refeitório e na convivência social entre alunos, educadores e demais envolvidos, por isso expressam a necessidade de informações, esclarecimentos, estudos incorporados ao trabalho educativo, estabelecendo vínculos entre a sociedade e a escola.

E esta escola, a nosso ver, deseja uma visão integrada das experiências vividas pelos alunos, buscando desenvolver o prazer pelo conhecimento, conforme

os PCNs (Brasil, 2002, p. 292). É necessário reconhecer que ela desempenha um papel importante na educação para uma sexualidade ligada à vida, à saúde, ao prazer e ao bem estar e que englobe as diversas dimensões do ser humano. Os referidos PCNs ainda nos trazem alguns conceitos de sexualidade e, a partir dos quais, possibilita-nos ampliar a compreensão do nosso objeto de estudo. Dentre as diversas concepções, conforme o documento citado assegura que a

Sexualidade forma parte integral da personalidade de cada um. É uma necessidade básica e um aspecto do ser humano que não pode ser separado de outros aspectos da vida. A sexualidade não é sinônimo de coito e não se limita à presença ou não do orgasmo. Sexualidade é muito mais que isso, é a energia que motiva encontrar o amor, contato e intimidade, e se expressa na forma de sentir, na forma de as pessoas tocarem e serem tocadas. A sexualidade influencia pensamentos, sentimentos, ações e interações e tanto a saúde física como mental. Se a saúde é um direito humano fundamental, a saúde sexual também deveria ser considerada como um direito humano básico. (OMS apud Brasil, 2002, p. 295).

Segundo Peres et al. (2000), a Organização Mundial de Saúde (OMS) conceitua a saúde sexual e reprodutiva como sendo a integração dos elementos somáticos, emocionais, intelectuais e sociais do ser social, por meios que sejam positivamente enriquecedores, e que incrementem a personalidade, a comunicação e o amor. Tais concepções destacam, fundamentalmente, a relevância do tema para o desenvolvimento de crianças e adolescentes, quando apontam os PCNs (Brasil, 2002, p. 295) que “a sexualidade tem grande importância no desenvolvimento e na vida psíquica das pessoas, pois, além da sua potencialidade reprodutiva, relaciona-se com a busca do prazer, necessidade fundamental das pessoas”.

A relevância ocorre em função dos aspectos físicos, psicológicos e sociais que estão circunscritos na vida destes jovens adolescentes e, em consequência de tudo isso, torna-os mais emancipados e mais autônomos nesse sentido. Tal como afirma Giddens (1993, p.199), “a sexualidade é um terreno fundamentalmente de luta política, além de ser também um meio de emancipação.” Constitui-se em espaço político enquanto campo onde são estabelecidas relações de poder, emanados da opressão existente na sociedade, retratada nas instituições, através das regras, interditos, preconceitos e proibições, originando a repressão sexual. A emancipação sexual implica em uma reorganização social, emocional, psíquica, favorecendo mudanças no comportamento humano. Trata-se da democratização e da autonomia da pessoa como uma necessidade de manifestar e vivenciar o amor, a felicidade, o prazer como nuances referentes à subjetividade.

Nesse contexto, no qual as diversas relações se estabelecem, as expressões da sexualidade aparecem, assim como a intensificação das vivências amorosas, como

pontos centrais e de extrema relevância na vida dos adolescentes, segundo os PCNs (Brasil, 1998). A sensualidade e a malícia estão presentes nos seus movimentos e gestos, nas roupas que usam, na música que produzem e consomem, na produção gráfica e artística, nos esportes e humor por eles cultivado.

Nesse sentido, podemos afirmar que o comportamento expresso pelos adolescentes nos leva a crer que a sexualidade está presente na vida das pessoas nos diferentes espaços e dimensões, mesmo sabendo que no âmbito educativo há um mecanismo que amortece as descargas de explosão, atenuando os ruídos provocados pelos atores que o compõe, especificamente os alunos.

A escola trilha os caminhos da pedagogia do silêncio, ainda resiste em matricular os corpos por inteiro dando ênfase apenas a cognição, quando insiste em uma metodologia voltada para o aspecto puramente cognitivo, não considerando as habilidades procedimentais, atitudinais, centrando-se apenas nas conceituais.

É preciso ousar, no sentido pleno desta palavra, para falar em amor sem temer ser chamado de piegas, de meloso, de a-científico, senão de anticientífico. É preciso ousar para dizer cientificamente que estudamos, aprendemos, ensinamos, conhecemos nosso corpo por inteiro. Com sentimentos, com as emoções, com os desejos, com os medos, com as dúvidas, com a paixão e também com a razão crítica. Jamais com esta apenas. É preciso ousar para jamais dicotomizar o cognitivo do emocional (Freire, 1994, p. 10).

Essa reflexão nos permite visualizar ainda a escola enquanto espaço de reprodução e não de construção de saberes e nega através de suas práticas pedagógicas os princípios sociais e políticos de cidadania. Esta entendida como resultado de histórias sociais vivenciadas pelos grupos. No entanto, o desafio concentra-se em implementar um projeto de educação comprometida com o desenvolvimento das múltiplas capacidades do aluno que possibilite a intervenção na realidade com vistas a transformá-la.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A escola se constitui em espaço de vivências, ditas democráticas, sistematizando conhecimentos, ampliando conceitos familiares, desempenhando papel relevante na formação dos educandos a partir da realidade que estão imersos. Nesta perspectiva, a Educação Sexual, enquanto encaminhamento teórico metodológico na escola poderá ser abordada em todas as disciplinas, de forma interdisciplinar, transversalizando os conteúdos a serem ministrados.

A temática da sexualidade transversaliza o espaço educativo, mesmo nos últimos tempos percebida numa visão hedonista e erótica, apresenta

possibilidades de ser refletida e discutida e conseqüentemente reelaborada, modificando concepções incorporadas culturalmente, visando trilhar caminhos que proporcionem a vivência de novos papéis sociais na sociedade, com vistas à alteridade onde o masculino e o feminino se complementam mutuamente.

Dessa forma, necessário se faz que a temática em questão seja apresentada nos cursos de Formação Profissional Docente, na perspectiva de nortear as intervenções educativas, possibilitando uma interlocução entre os aportes teóricos e a práxis, de modo a habilitar os professores a inovarem suas práticas e de incorporarem novos conceitos. A finalidade é que se desvinculem dos discursos normativos sobre Sexualidade Humana, o que inclui, em se tratando do espaço escolar, autoestima, métodos anticoncepcionais, gravidez na adolescência, doenças sexualmente transmissíveis, orientação sexual, gênero, entre outros presentificados nos corpos matriculados nas escolas.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, M., Castro, M. G; SILVA, L. B. **Juventude e sexualidade**. Brasília: Ministério da Educação, 2004.

ALBERTINI, P. A sexualidade e o processo educativo: uma análise inspirada no referencial reichiano. In: AQUINO, J. G. (org.). **Sexualidade na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 1997 pp. 53-70.

AQUINO, J. G. (org.). **Sexualidade na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: Brasil, 1998.

BRASIL. **Orientação sexual: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental**. Brasília, Brasil, 2002.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Marco legal: saúde, um direito de adolescentes**. Brasília: Ministério da Saúde, 2005.

FOUCAULT, M. **Vigiar e Punir: nascimento da prisão**. 36. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

FREIRE, M. (1992). O sentido dramático da aprendizagem. In: GROSSI, Esther Pillar; BORDIN, Jussara (Org.). **Paixão de aprender**. Petrópolis: Vozes, 1992 pp. 13-14.

FREIRE, P. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

GIDDENS, A. **A transformação da intimidade: sexualidade, amor & erotismo nas sociedades modernas**. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1993.

GIDDENS, A. **Sociologia**. 4.ed. Porto Alegre: Artmed, 2005.

GUIMARÃES, I. **Educação sexual na escola: mito e realidade**. 2. ed. Campinas, SP: Mercado das letras, 2002.

HEILBORN, M. L. **O aprendizado da sexualidade: reprodução e trajetórias sociais de jovens brasileiros**. Rio de Janeiro: Garamond e Fiocruz, 2006.

MAIA, M. B.. O profissional de saúde e a educação sexual. In: LOPES, G. et al. **Patologia e terapia sexual**. Rio de Janeiro, Medsi, 1994. pp. 209-218.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários a educação do futuro**. 8, ed. São Paulo: Cortez, 2003.

PERES, C. et al. **Fala educadora! Educador**. São Paulo: Secretaria do Estado de São Paulo, 2000.

SOUZA, M. C. C. C. Sexo é uma coisa natural? A contribuição da psicanálise para o debate sexualidade/escola. In. AQUINO, J. G. (org.). **Sexualidade na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 1997, pp. 11-24.

COMUNICAÇÃO ALTERNATIVA: ADAPTAÇÕES CURRICULARES PARA A PROMOÇÃO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Adrielly do Nascimento Lopes¹

1. INTRODUÇÃO

No Brasil, a Educação tem, historicamente, se apresentado como um objeto de amplas discussões e debates, principalmente devido à sua importância e o impacto sociocultural. Segundo Saviani (2017), é imprescindível a defesa e a valorização do “direito a uma educação de qualidade, pública e gratuita, acessível a toda a população”, sendo a instituição escolar o ambiente de formação humanizadora e de promoção à diversidade que assumirá, portanto, o papel central na prática democrática.

O século XXI representou uma mudança significativa para o desenvolvimento e a implementação de políticas educacionais no Brasil, caracterizadas por uma abordagem mais democrática e inclusiva, especialmente direcionada às necessidades na Educação Especial. Após movimentos mundiais, as políticas públicas de Educação Inclusiva ganharam características diferentes, pois, a partir disso, foi definido que as políticas fossem construídas voltadas à Educação Especial, mas com uma perspectiva na Educação Inclusiva.

De acordo com os dados obtidos no Censo Escolar da Educação Básica de 2008, houve um notável aumento nas inscrições de alunos da Educação Especial nas salas de aula regulares. O percentual de matrículas desses alunos nessas classes cresceu de 46,8% em 2007 para 54% no ano subsequente. Especificamente, 375.772 estudantes com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação estão atualmente matriculados em classes regulares.

A Educação Inclusiva não se limita apenas a integrar os alunos à sala de aula, mas também trata-se de criar ambientes de aprendizagem que sejam acessíveis, que celebrem a diversidade e respondam às necessidades individuais de cada aluno. No entanto, a realidade nem sempre reflete essa abordagem.

1 Graduada em Letras - Língua Portuguesa Universidade Federal do Rio Grande Do Norte - UFRN. Especialista em Linguagens, suas Tecnologias e o Mundo do Trabalho – UFPI. Mestranda em Ciências da Educação UNAEDS. E-mail: adriellylopes2901@gmail.com

A implementação de uma Educação Inclusiva enfrenta desafios significativos, especialmente para aqueles em que as barreiras linguísticas podem representar obstáculos significativos no processo de ensino-aprendizagem.

De acordo com Grosko (2016, p. 32), a comunicação não se limita apenas à fala; todos os tipos de expressão comunicativa desempenham papéis essenciais, favoráveis e fundamentais para o desenvolvimento da simbologia na interação comunicativa. A habilidade de se comunicar por meio da linguagem, representações gráficas ou gestuais é crucial para a construção e estabelecimento das interações sociais. Nesse contexto, historicamente, as pessoas com deficiências ou que enfrentam desafios significativos na linguagem foram privadas do pleno convívio social.

Neste trabalho, exploraremos o papel crucial da comunicação alternativa na promoção da inclusão educacional. Ao fazê-lo, buscamos não apenas aprofundar nossa compreensão teórica e prática da comunicação alternativa, mas também contribuir na adaptação curricular como promoção da educação inclusiva. Realizando a combinação entre a comunicação alternativa e a adequação do currículo, é possível proporcionar um ambiente educacional mais inclusivo e acessível, onde cada aluno é valorizado e capacitado a alcançar seu pleno potencial.

Sendo assim, o presente trabalho está estruturado da seguinte forma: no capítulo I, consiste na apresentação conceitual da Comunicação Alternativa e sua aplicação, a definição e os tipos de adaptações curriculares, exploração das diferentes necessidades educacionais e a revisão das leis e diretrizes para inclusão educacional.

No capítulo II são expostas as estratégias para integrar a comunicação alternativa no currículo escolar e apresentados exemplos de práticas bem-sucedidas de integração da comunicação alternativa nas adaptações curriculares em escolas inclusivas.

No capítulo III, discorre sobre a metodologia da pesquisa e a caracterização do estudo. No capítulo IV, o estudo é finalizado com as considerações finais.

2. COMUNICAÇÃO ALTERNATIVA

A comunicação é uma habilidade fundamental para o desenvolvimento humano e a interação social. No entanto, para algumas pessoas, a comunicação tradicional através da fala, escrita ou gestos pode ser limitada ou inacessível devido a condições médicas, neurológicas ou físicas. Nesse contexto, a comunicação alternativa surge como uma abordagem que visa possibilitar a expressão e a interação para aqueles que enfrentam dificuldades em utilizar os meios convencionais de comunicação.

Segundo Souza (2000), a comunicação é uma atividade humana que

ocorre em diversos momentos do cotidiano, manifestando-se em múltiplas situações e contextos. Ela se dá por meio da interação entre, no mínimo, duas pessoas que compartilham um mesmo evento ou interesse.

A Comunicação Alternativa (CA) representa uma das áreas centrais da Tecnologia Assistiva, focando em dispositivos e estratégias destinados a facilitar a comunicação. Seja para complementar, suplementar ou fornecer alternativas, seu objetivo é viabilizar o processo comunicativo de forma eficaz. A Comunicação Alternativa, enquanto campo de estudo, concentra-se na compreensão da comunicação como um processo tanto cognitivo quanto social. Seu propósito é fornecer recursos que suplementam, complementam, ampliam ou oferecem alternativas para facilitar a comunicação de indivíduos com dificuldades nesse aspecto. (Sartoretto; Bersch, 2022).

Existem várias modalidades de comunicação alternativa, cada uma adaptada às necessidades específicas do indivíduo. A Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA) é compreendida como uma disciplina de análise e intervenção que emprega linguagem gráfica, combinada a outros meios comunicativos disponíveis para o indivíduo, como gestos, vocalizações, expressões faciais e corporais. Essa abordagem proporciona oportunidades para expandir tanto a comunicação quanto a interação social. O sistema de comunicação por troca de imagens (PECS) enfatiza a interação interpessoal, envolvendo um processo comunicativo entre o indivíduo com dificuldades na fala e um adulto, facilitado por meio da troca de imagens ou símbolos.

Dentro do campo da Comunicação Alternativa, são identificadas duas subdivisões principais: comunicação apoiada e comunicação não apoiada. A comunicação apoiada abarca todas as formas de expressão linguística que se utilizam de meios físicos externos ao corpo, como objetos reais, réplicas de objetos, pranchas de comunicação com fotografias, imagens e outros símbolos gráficos. Por sua vez, a comunicação não apoiada compreende as expressões próprias da pessoa, como gestos, sinais manuais, expressões faciais, língua de sinais, movimentos corporais, gestos, piscar de olhos para indicar “sim” ou “não”.

Portanto, os recursos de comunicação de cada indivíduo são desenvolvidos de maneira personalizada, levando em consideração diversas características que atendem às necessidades específicas deste usuário. Não há uma abordagem única, sendo crucial avaliar o método mais adequado para cada criança, optando sempre por técnicas embasadas em conhecimento e evidências científicas.

No contexto brasileiro, especialistas observam que, em 1959, a Educação Especial assumiu um formato caracterizado por um sistema de ensino paralelo e segregado, enfatizando a deficiência intrínseca do indivíduo, em conformidade com o modelo médico. Somente a partir da década de 1970, com o surgimento

de novas concepções e pesquisas direcionadas ao atendimento das pessoas com deficiência, houve uma mudança de perspectiva. Nesse novo paradigma, além de reconhecer suas limitações e desafios, passou-se a considerar também o potencial de desenvolvimento desses indivíduos. Para impulsionar os avanços na Educação Especial, o compartilhamento de conhecimentos e a introdução de inovações foram fundamentais para romper com os paradigmas estabelecidos.

Durante a década de 90, a Comunicação Alternativa emergiu como um tema de interesse no campo científico, sendo integrada à metodologia de pesquisadores em programas de pós-graduação em educação especial. Atualmente, uma ampla gama de artigos, trabalhos, pesquisas e teses tem sido publicada, explorando a Comunicação Alternativa em diversos contextos.

A efetivação da inclusão escolar demanda não apenas a implementação de estratégias de comunicação alternativa, mas também a adoção de práticas docentes inclusivas e adaptações curriculares que atendam às necessidades específicas de cada aluno. Explorar a prática pedagógica no âmbito da inclusão implica examinar as diversas formas como se manifesta o currículo em sala de aula e questionar a verdadeira essência do currículo no ambiente escolar.

Considerar um currículo que aborde a diversidade na instituição escolar implica em adotar uma abordagem crítica que reconheça tanto a singularidade de cada indivíduo quanto a função educativa geral. Uma escola inclusiva resulta de práticas pedagógicas inclusivas, as quais dependem de um currículo claramente definido em relação ao seu propósito educacional. Segundo Saviani (2012, p. 16), o currículo é o “conjunto das atividades nucleares desenvolvidas pela escola”. Este pressuposto nos incita a refletir sobre o real papel da escola e a distinção entre aspectos centrais e secundários no processo educativo, isto é, o que é considerado essencial dentro desse processo.

Adaptação curricular refere-se a qualquer ação pedagógica que busca flexibilizar o currículo para atender às necessidades especiais dos alunos no contexto escolar. Os desafios durante o processo de aprendizagem podem surgir de forma contínua, abrangendo desde situações simples e temporárias, que podem ser resolvidas espontaneamente pelo professor, até dificuldades mais complexas e permanentes, que exigem o uso de instrumentos ou estratégias especiais para permitir o acesso dos alunos ao currículo. Lidar com essa diversidade de desafios requer uma resposta educacional adequada, que inclua adaptações graduais no currículo e nos seus elementos.

Segundo Zanato (2017), ao planejar aulas públicas, é necessário antecipar a flexibilidade e adaptabilidade do currículo, levando em conta os conteúdos fundamentais, métodos de ensino variados, soluções didáticas diferenciadas e a aplicação prática e instrumental de avaliações adequadas ao progresso de alunos com necessidades educacionais especiais. Essa abordagem deve estar alinhada

com os objetivos de ensino da escola.

Ao identificar as necessidades educacionais especiais dos alunos, é possível fornecer recursos e apoios adequados para auxiliar seu processo educacional. Isso permite a adoção de sugestões curriculares diversificadas, que levam em consideração as características individuais dos alunos. A partir dessas sugestões, podem ser feitas adaptações para abordar deficiências no ensino e facilitar a aprendizagem dos alunos, promovendo assim uma participação mais efetiva em todas as atividades escolares.

Para atender às necessidades de aprendizagem dos alunos, é necessário ajustar os objetivos, conteúdos, métodos, tempo e avaliação. Esse ajuste curricular ocorre em três níveis: no planejamento do currículo escolar, no currículo implementado na sala de aula e em nível individual.

As adaptações realizadas no nível do projeto pedagógico correspondem a medidas para adequar o currículo geral, como organização escolar e serviços de apoio, fornecendo suporte para adaptações na sala de aula e adaptações individuais. As adaptações feitas no currículo da sala de aula incluem o planejamento de tarefas específicas para o ambiente da sala de aula, como organização e métodos de ensino. Já as adaptações individuais se concentram no aluno, identificando os fatores que influenciam sua aprendizagem e resolvendo suas dificuldades.

A legislação brasileira, em consonância com diretrizes internacionais, estabelece a obrigatoriedade da oferta de adaptações curriculares como parte integrante do processo de inclusão escolar. A Constituição Federal de 1988, em seu artigo 206, inciso III, preconiza o princípio da igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, ressaltando a necessidade de adaptações para garantir tal igualdade.

Ademais, ter um currículo ajustado às necessidades dos alunos também é um direito garantido por lei. De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei no 9.394/1996, em seu artigo 58, a Educação Especial entende-se por “a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação”. Acrescenta, em seu artigo 59, inciso I, que os sistemas de ensino deverão assegurar a todos os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação “currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades”.

Além disso, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, de 2008, reforça a importância da implementação de adaptações curriculares como uma das estratégias fundamentais para garantir o

acesso, permanência e participação de todos os alunos na escola. Esta política destaca a necessidade de oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE) nas escolas regulares, bem como a formação de professores para a educação inclusiva e a promoção do acesso de todos os alunos aos recursos e apoios necessários para sua plena participação na vida escolar.

Nesse contexto da inclusão educacional, a implementação de adaptações curriculares desempenha um papel fundamental na garantia do acesso equitativo à educação de qualidade para todos os alunos, independentemente de suas diferenças e necessidades específicas. Essas adaptações representam modificações ou ajustes realizados no currículo escolar, visando atender às demandas individuais dos estudantes, proporcionando-lhes as condições necessárias para alcançarem seu pleno potencial de aprendizagem.

A implementação efetiva dessas adaptações requer o envolvimento de toda a comunidade escolar, incluindo gestores, professores, alunos e familiares, em um processo colaborativo e contínuo de construção de uma escola mais inclusiva e acessível para todos.

3. INTEGRAÇÃO DA COMUNICAÇÃO ALTERNATIVA NAS ADAPTAÇÕES CURRICULARES

Para comunicar uma mensagem, um indivíduo emprega os recursos que possui à disposição. Esses recursos podem incluir gestos, vocalização, choro, sinais manuais, apontar com os olhos, mãos ou outras partes do corpo, atitudes corporais e expressões faciais. Tais recursos não requerem dispositivos adicionais, sendo inerentes ao próprio corpo e prontamente acessíveis para uso na Comunicação Alternativa e Ampliada (CAA). De acordo com Souza (2000), além dos recursos inerentes ao corpo, na Comunicação Alternativa (CA) podem ser utilizados objetos (reais e miniaturas), fotografias, desenhos em cores ou em preto e branco, símbolos gráficos, letras, palavras, frases ou combinações desses elementos.

Segundo Manzini (2006), a criança ou jovem pode utilizar um tabuleiro de comunicação contendo uma variedade de símbolos gráficos, como fotografias, figuras, desenhos, letras, palavras e sentenças. Através desses recursos, ela pode construir sentenças ao apontar para as imagens ou palavras estampadas, facilitando sua comunicação no ambiente escolar e social. Além disso, existem sistemas mais avançados que empregam tecnologia, como sistemas computadorizados e softwares específicos. É importante ressaltar que, ao discutir a comunicação alternativa, não se busca substituir a fala, mas sim fornecer um meio adicional para facilitar a comunicação.

Adaptar o currículo para incluir a comunicação alternativa como uma ferramenta de apoio para alunos com deficiência requer uma abordagem

holística e colaborativa. Em primeiro lugar, é essencial entender as necessidades específicas de cada aluno, considerando suas habilidades, preferências e desafios de comunicação. Isso pode envolver a realização de avaliações individualizadas, a consulta a profissionais especializados e a colaboração com a equipe multidisciplinar da escola.

Uma vez identificadas as necessidades dos alunos, é possível desenvolver estratégias específicas para integrar a comunicação alternativa no currículo. Isso pode incluir a utilização de recursos visuais, como pictogramas, símbolos ou quadros de comunicação, para apoiar a compreensão e expressão de ideias. Além disso, tecnologias assistivas, como aplicativos de comunicação ou dispositivos de fala assistida, podem ser incorporadas para facilitar a comunicação verbal ou escrita.

No que diz respeito ao início do trabalho com recursos de comunicação alternativa na escola, compartilhamos da perspectiva de Deliberato (2013), que propõe cinco etapas específicas para a implementação de um programa. São elas: a) Identificação de um vocabulário funcional, utilizando instrumentos específicos. É relevante destacar que diversos instrumentos disponíveis podem ser úteis nesta etapa, os quais não são exclusivos de determinadas profissões. É importante também compreender o perfil funcional da criança, como suas habilidades motoras finas, para determinar quais recursos são viáveis.

Na segunda etapa, são selecionados e/ou definidos os recursos, utilizando objetos e estabelecendo uma rotina para seu uso. Em alguns casos, essa rotina já está presente, sendo necessário apenas escolher momentos para intensificar seu uso, uma vez que deve ser contínuo. Na terceira etapa, são previstos usos de imagens associadas aos objetos, caso necessário, ou associadas à escrita. Independentemente do estágio de desenvolvimento da criança, essa fase representa uma oportunidade importante de contato com a escrita. Na quarta fase, ocorre uma ampliação do uso do vocabulário e, principalmente, de aspectos sintáticos da língua. Na quinta fase, é crucial expandir os aspectos linguísticos relacionados à produção de texto.

Nas duas últimas fases, há diversas abordagens que indicam possibilidades de utilizar histórias infantis, sejam aquelas criadas pelas próprias crianças ou estruturadas, conforme indicado no estudo de Oliveira (2021). Neste estudo, explorou-se a produção de histórias infantis com crianças diagnosticadas com Transtorno do Espectro Autista (TEA), utilizando um programa metatextual chamado PRONARRAR, que visa oferecer suporte estruturado para essa produção. Os resultados revelaram que o uso de estratégias metatextuais favoreceu o envolvimento das crianças na atividade proposta e incentivou a construção de narrativas (Oliveira, 2023). Portanto, essas estratégias podem ser de grande relevância para serem empregadas no contexto de crianças que

necessitam de recursos de comunicação alternativa.

Podem ser confeccionadas pranchas específicas ou temáticas, dependendo do conteúdo abordado. Além disso, é viável criar materiais contendo histórias, proporcionando oportunidades de participação para todas as crianças. Existem sites gratuitos que oferecem imagens padronizadas para a elaboração desses materiais, como o portal do Centro *Aragonés para la Comunicación Aumentativa y Alternativa* (ARASAAC). No entanto, em alguns casos, é recomendável utilizar também fotos ou imagens reais, como o animal de estimação da criança ou fotos de familiares e colegas. No início dessa prática, quanto mais esses materiais estiverem relacionados à rotina da criança, mais eficazes serão.

Para realizar a avaliação, o professor também pode empregar recursos como entrevistas, testes padronizados e questionários sobre a rotina em casa e/ou na escola. A avaliação deve ser centrada nas habilidades que o indivíduo possui, visando desenvolver suas potencialidades. A Comunicação Alternativa (CA) disponibiliza alguns recursos de alta tecnologia, como softwares, incluindo o *Boardmaker*, que utilizam tecnologias avançadas para auxiliar na comunicação.

É essencial que o professor utilize os recursos de comunicação alternativa de forma simultânea durante todas as atividades, como conversas, canções, contação de histórias e diálogos. Dessa maneira, a criança terá mais oportunidades de aprendizado, enriquecimento do vocabulário e desenvolvimento da linguagem, devido à interação que promove a comunicação com seus colegas e com os adultos. O uso simultâneo da fala com esses recursos, juntamente com estratégias para ampliar essa interação e comunicação, é conhecido como modelagem e é uma das principais ações que os parceiros de comunicação alternativa devem adotar. Essas práticas são fundamentais para garantir a participação da criança no ambiente escolar e, conseqüentemente, o acesso ao currículo.

4. ABORDAGENS METODOLÓGICAS

A construção dos dados se dá por um viés qualitativo que, conforme descrito por Bogdan (apud por Triviños, 1987), segue cinco características importantes. Isso inclui a pesquisa ocorrer no ambiente natural, utilizando-o como fonte direta dos dados, e o pesquisador atuando como instrumento-chave. Outras características envolvem a descrição dos fenômenos por meio dos significados atribuídos pelos participantes, o interesse em compreender como esses fenômenos se manifestam, a coleta de dados de forma indutiva e a compreensão dos fenômenos a partir da perspectiva dos participantes.

Além de adotar uma abordagem qualitativa, este estudo se concentra em uma pesquisa bibliográfica, envolvendo a análise crítica e sistemática da literatura disponível sobre comunicação alternativa, adaptações curriculares

e educação inclusiva. Através da revisão de livros, artigos científicos, teses, dissertações e documentos oficiais referentes ao tema. Serão utilizadas bases de dados acadêmicas reconhecidas, bem como materiais disponíveis em bibliotecas virtuais e físicas.

A análise dos dados coletados seguirá uma abordagem indutiva, identificando padrões, tendências e lacunas na literatura para construir uma compreensão abrangente, além de utilizar exemplos práticos como forma de enriquecer a discussão teórica e ilustrar a aplicabilidade das estratégias de comunicação alternativa e adaptações curriculares na promoção da educação inclusiva.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo contribui para a promoção da educação inclusiva ao fornecer uma análise crítica e fundamentada sobre a integração da comunicação alternativa nas adaptações curriculares. Ao reconhecer a importância de abordagens personalizadas e centradas no aluno, essa mobilização deve ser direcionada para garantir o direito desse sujeito, assim como de todos os presentes, a aprender.

É notável como alguns aspectos dessa mudança são abordados muito antes da chegada desse estudante, sugerindo que muitos elementos são previstos sem um conhecimento prévio desse indivíduo e sem compreender suas necessidades específicas ao longo de seu processo educacional. Por isso, a presença das diferenças na escola, representada aqui pelos sujeitos com Necessidades Complexas de Comunicação, é tão crucial.

Reconhecemos que há desafios e lacunas a serem enfrentados. A implementação efetiva das estratégias identificadas requer o apoio de políticas educacionais abrangentes, bem como investimentos em formação continuada de professores e acesso a recursos adequados. Portanto, corroborando o que César (2003) menciona, é fundamental encarar essas diferenças de forma positiva, não como uma ameaça ao desenvolvimento. Conforme a autora, uma escola inclusiva é aquela que celebra a diversidade, reconhecendo-a como uma riqueza em vez de algo a ser evitado. Nesse contexto, as complementaridades das características individuais de cada um permitem o progresso, em vez de serem vistas como ameaçadoras. A diversidade cultural de cada indivíduo não deve ser considerada um perigo que coloca em risco nossa própria integridade, mas sim uma oportunidade de enriquecimento mútuo (César, 2003, p. 119).

Por fim, ao refletirmos sobre os desafios importantes relacionados ao tema que problematizamos, é crucial destacar alguns pontos que merecem atenção especial: a) Investimentos em programas de formação continuada para professores; b) Financiamento e infraestrutura para disponibilizar os recursos

e tecnologias necessários para apoiar a comunicação alternativa dos alunos; c) Promoção de uma cultura escolar inclusiva, que valorize a diversidade e respeite as diferenças individuais de cada aluno; d) Garantir que as leis e diretrizes sejam adequadamente aplicadas em todos os níveis do sistema educacional, assegurando o direito de todos os alunos à educação de qualidade.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil, 1988**. Brasília: Senado Federal, Centro Gráfico, 1988.
- 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, v. 134, n. 248, 23 dez. 1996. Seção 1, p. 27834-27841.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Ministério da Educação, 2017.
- BRASIL. **Política de Educação Inclusiva**. Brasília: Ministério da Educação, 2008. Brasília: Ministério da Educação. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/politica-de-educacao-inclusiva>. Acesso em: 03 jun. 2024.
- CÉSAR, Margarida. A escola inclusiva enquanto espaço-tempo de diálogo de todos para todos. In: RODRIGUES, David (org.). **Perspectivas sobre a inclusão: da educação à sociedade**. Porto: Porto Editora, 2003.
- DELIBERATO, Débora. Comunicação alternativa na escola: possibilidades para o ensino do aluno com deficiência. In: ZABOROSKI, Ana Paula; OLIVEIRA, Jáima Pinheiro de. (Org.). **Atuação da Fonoaudiologia na escola: reflexões e práticas**. 1ed. Rio de Janeiro: WAK Editora, p. 71-90, 2013.
- GROSKO, D.C. **Comunicação Alternativa no Contexto Escolar**. Paraná, 2016.
- MANZINI, E. J. D. D. **Portal de ajudas técnicas para educação: equipamento e material pedagógico especial para educação, capacitação e recreação da pessoa com deficiência física: recursos para comunicação alternativa**. 2. ed. Brasília: [MEC, SEESP], 2006.
- OLIVEIRA, J., P. & Kelly Silva Santos Oliveira, E. A Comunicação Alternativa Enquanto Instrumento De Garantia De Processos Dialógicos E Acesso Curricular Para Crianças Que “Não Falam”. Revista **GESTO-DEBATE**, [S. l.], Campo Grande - MS, vol.23, n. 13, p. 260-285, jan/dez 2023. Disponível em: <https://periodicos.ufms.br/index.php/gestodebate/article/view/18573/12774>. Acesso em: 3 jun. 2024.
- OLIVEIRA, Emely K. Silva Santos. **Engajamento de crianças com transtorno do espectro autista em atividades de um programa metatextual de produção de histórias**. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília, 2021.

PCD LEGAL. Leis, Decretos e Documentos Gerais. Capítulo V - Da Educação Especial. Disponível em: <https://www.pcdlegal.com.br/leisacessibilidade/capitulo-v-da-educacao-especial/?versao=convencional-mobile>. Acesso em: 03 jun. 2024.

SARTORETTO, M. L.; BERSCH, R. **Comunicação Alternativa**. São Paulo: Assistiva Tecnologia e Educação, 2022.

SARTORETTO, Mara Lúcia; BERSCH, Rita de Cássia Reckziegel. **A educação especial na perspectiva da inclusão escolar**. Recursos pedagógicos acessíveis e comunicação aumentativa e alternativa. Brasília: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Especial, 2010.

SAVIANI, Demerval. Democracia, educação e emancipação humana: desafios do atual momento brasileiro. *Psicologia Escolar e Educacional*, Maringá, v. 21, n. 3, p. 653-662. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/Q7rcHqS3xNZKzV9MykSG79q/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 03 jun. 2024.

SOUZA, L.V. **Caracterização da comunicação alternativa: um estudo entre alunos com deficiência física em escolas de uma região do município do Rio de Janeiro**. 2000. Dissertação. (Mestrado em Educação) – Centro de Educação e Humanidades, Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

ZANATO, C. B; GIMENEZ, R. **Educação inclusiva: um olhar sobre as adaptações curriculares**. São Paulo: Vozes, 2017.

TECNOLOGIA E INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA

Márcia Cristiane Lopes da Silva Bernardo¹

Maria Josilene Oliveira Trajano dos Santos²

Fernando Costa Souza³

Ana Eloisa Pinheiro Torquato de Mesquita⁴

Ana Nery Silva Pimenta⁵

1. INTRODUÇÃO

A evolução tecnológica rápida e constante na era contemporânea impacta profundamente diversos setores da sociedade, sendo a educação uma área vital que precisa se adaptar a essas mudanças. Nesse cenário, a inclusão digital surge como um componente essencial para assegurar que todos tenham acesso igualitário às oportunidades de aprendizagem oferecidas pela tecnologia. Conforme aponta Cazeloto (2019), a inclusão digital transcende o mero acesso à tecnologia, envolvendo também o desenvolvimento de competências digitais necessárias para a participação ativa na sociedade da informação.

Este artigo propõe-se a investigar a inclusão digital como uma estratégia eficaz para superar desafios educacionais, promovendo um ambiente mais justo e apto a enfrentar os desafios do século XXI. Alinhar políticas educacionais e práticas pedagógicas é fundamental para entender plenamente as diferentes dimensões da inclusão digital, como enfatiza Bonilla (2010), com o objetivo de

1 Pedagoga e Bacharel em Direito. especialista em gestão e organização Escolar com ênfase em coordenação e orientação. Professora. E-mail: lmarciacristiane@gmail.com.

2 Graduada em Licenciatura Plena em Pedagogia e Direito Pós graduação em Educação de Jovens e Adultos - PROEJA.E-mail: mariajosilene.trajano@yahoo.com.br. Professora efetiva no município de Remígio, exercendo a função de Coordenadora Pedagogia da EJA da Escola EMEJA.

3 Graduado em Matemática. Especialista em Ensino de Matemática e Docência no Ensino Superior. Mestrando em Ciências da Educação. Professor do Estado do RN e da Facex. E-mail: fernandocosta@gmail.com.

4 Graduação em Enfermagem e Obstetrícia pela UFRN. Mestranda em Ciências da Educação pela ESL. Enfermeira assistencial no Hospital Universitário Onofre Lopes. E-mail: anaeloisat@yahoo.com.br.

5 Licenciada em Psicologia. Pós-graduada em Psicologia da Educação. Educação Básica e Gestora da Educação Infantil. E-mail: ananerypimenta02@gmail.com.

reduzir disparidades no acesso e preparar os estudantes para um mundo cada vez mais digitalizado.

A questão central desta pesquisa é como a inclusão digital pode ser implementada de forma eficaz no contexto educacional para promover equidade e preparar os alunos para o futuro digital. A justificativa do estudo está na necessidade urgente de integrar a tecnologia de maneira inclusiva nas escolas, assegurando que todos os alunos tenham iguais oportunidades de desenvolvimento e sucesso.

Os objetivos gerais do estudo incluem investigar as melhores práticas e políticas para a inclusão digital na educação e avaliar seu impacto na equidade e sucesso dos alunos. Especificamente, o estudo objetiva: analisar a formação contínua dos professores para a integração de ferramentas digitais no ensino, conforme discutido por Pletsch, De Oliveira e Colacique (2020); avaliar a disponibilidade e acessibilidade de recursos tecnológicos nas escolas, como ressaltado por Gonçalves e Luciani (2022); e examinar a criação de ambientes educacionais inclusivos que facilitem a adoção equitativa de tecnologias digitais.

Explorando as várias dimensões da inclusão digital, este artigo visa contribuir para uma compreensão mais profunda de como estratégias e políticas de inclusão digital podem ser implementadas de maneira eficaz no contexto educacional, promovendo uma educação mais equitativa e alinhada com as demandas da sociedade contemporânea.

2. A INCLUSÃO DIGITAL COMO NECESSIDADE EDUCACIONAL

A inclusão digital vai além da mera disponibilidade de recursos tecnológicos, configurando-se como um imperativo incontestável na educação contemporânea (Cazeloto, 2019). O cenário atual exige uma compreensão ampla desse conceito, que ultrapassa o simples acesso à tecnologia e enfatiza a necessidade de desenvolver habilidades digitais relevantes para o engajamento pleno na sociedade da informação. Essa compreensão é fundamental, pois a inclusão digital não se limita ao fornecimento de dispositivos e conectividade à internet (Bonilla; Oliveira, 2011). Embora esses fatores sejam essenciais, a verdadeira inclusão digital envolve a capacidade de utilizar essas ferramentas de maneira eficaz para fins educacionais, profissionais e sociais, promovendo equidade não apenas no acesso físico, mas também na aquisição de competências digitais essenciais.

O papel dos educadores é central nessa discussão, atuando como agentes catalisadores da inclusão digital (Pischetola, 2019). Mais do que facilitadores do acesso, os professores têm a responsabilidade de desenvolver as habilidades digitais dos alunos, capacitando-os a navegar de forma crítica e construtiva no vasto

universo digital. A formação contínua dos educadores é crucial, permitindo-lhes integrar a tecnologia de maneira significativa em suas práticas pedagógicas.

Contudo, a implementação efetiva de políticas de inclusão digital enfrenta desafios significativos (Mattos; Chagas, 2008). Questões relacionadas à infraestrutura, à formação docente e à gestão de recursos são obstáculos a serem superados. O enfrentamento dessas barreiras requer um compromisso sistemático das instituições educacionais e governamentais, visando criar um ambiente propício para a inclusão digital.

À medida que a sociedade avança para um futuro cada vez mais digital, a inclusão digital se revela não apenas como uma resposta imediata, mas como uma preparação essencial para os desafios futuros (Neri, 2012). O desenvolvimento de competências digitais desde os primeiros anos de educação é uma estratégia preventiva, capacitando os alunos para enfrentar um mundo em constante evolução, onde a tecnologia desempenha um papel central em todas as esferas da vida.

Além disso, a inclusão digital é dinâmica, evoluindo em paralelo com as inovações tecnológicas emergentes (Pletsch; De Oliveira; Colacique, 2020). A capacidade de antecipar e se adaptar a essas mudanças torna-se uma habilidade crucial. À medida que olhamos para o futuro, a discussão sobre a inclusão digital deve considerar a inovação e a sustentabilidade. A busca por práticas inclusivas deve estar alinhada com uma visão de longo prazo, garantindo que as gerações futuras estejam preparadas não apenas para enfrentar os desafios atuais, mas também para prosperar em um ambiente digital dinâmico e em constante transformação.

3. CONECTANDO MENTES E ROMPENDO BARREIRAS: ESTRATÉGIAS PARA UMA INCLUSÃO DIGITAL EFICAZ

No contexto de uma sociedade global cada vez mais interconectada, a busca por uma inclusão digital eficaz tornou-se fundamental para promover a equidade educacional. Sob a premissa de “Conectando Mentes e Rompendo Barreiras”, este texto explora estratégias vitais para alcançar uma inclusão digital abrangente, reconhecendo-a não apenas como uma necessidade, mas como um imperativo na sociedade contemporânea.

A interconexão global facilitada pela tecnologia exige a implementação de estratégias que superem as barreiras tradicionais de acesso. Inicialmente, a oferta de infraestrutura básica, como acesso à internet e dispositivos tecnológicos, é essencial. No entanto, o verdadeiro impacto da inclusão digital vai além do fornecimento de recursos físicos. É crucial capacitar os indivíduos para navegar de forma autônoma e crítica no vasto mundo digital, desenvolvendo

competências técnicas, éticas e críticas necessárias para o pleno engajamento (Cazeloto, 2019; Bonilla; Oliveira, 2011).

Um ponto central dessas estratégias é o reconhecimento do papel vital dos educadores como agentes de transformação. A formação contínua dos professores é um investimento indispensável, capacitando-os a integrar de maneira eficaz as ferramentas digitais em suas práticas pedagógicas (Pischetola, 2019). Além disso, é fundamental fomentar a criação de ambientes educacionais inovadores que incentivem a participação ativa dos alunos no universo digital, promovendo a construção colaborativa do conhecimento.

Outro aspecto crucial é a conscientização sobre a importância da inclusão digital em todos os níveis da sociedade. Promover programas de conscientização que destaquem os benefícios e as oportunidades oferecidas pela inclusão digital não só contribui para a aceitação dessa agenda, mas também a impulsiona ativamente (Neri, 2012). Essa conscientização é essencial para superar resistências e preconceitos que podem surgir diante das transformações tecnológicas.

Para garantir uma inclusão digital eficaz, é necessário considerar não apenas o acesso e o desenvolvimento de habilidades digitais, mas também a criação de conteúdos relevantes e culturalmente apropriados (Mattos; Chagas, 2008). A diversidade é um fator-chave, e a inclusão digital deve abranger as diferentes realidades socioculturais, garantindo que todos tenham representação e acesso igualitário às oportunidades proporcionadas pela tecnologia.

A sustentabilidade dessas estratégias é crucial para assegurar que a inclusão digital seja duradoura e adaptável às constantes mudanças na paisagem tecnológica (Pletsch; De Oliveira; Colacique, 2020.). A busca por soluções inovadoras e a flexibilidade para se ajustar às transformações emergentes são elementos essenciais para garantir que a inclusão digital seja uma realidade contínua e progressiva.

‘Conectando Mentes e Rompendo Barreiras’ não é apenas um lema, mas um chamado à ação. A inclusão digital eficaz deve ser vista como um objetivo essencial para a construção de uma sociedade mais justa e preparada para os desafios futuros. Em um mundo onde as barreiras digitais são substituídas por pontes que conectam mentes e oportunidades, a inclusão digital se torna o caminho para a criação de uma educação mais equitativa e um futuro mais promissor.

4. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Este estudo adotou uma abordagem exclusivamente bibliográfica para investigar a inclusão digital e suas implicações na educação contemporânea. A pesquisa foi qualitativa, focando na análise detalhada de textos acadêmicos, livros, artigos de revistas científicas e outras fontes secundárias. Essa metodologia permitiu explorar conceitos, teorias e práticas relacionadas à inclusão digital, além de examinar criticamente as políticas e estratégias educacionais adotadas para promover o acesso equitativo à tecnologia.

A pesquisa foi conduzida de forma exploratória e descritiva. A abordagem exploratória buscou identificar e compreender as principais questões e debates sobre inclusão digital, enquanto a descritiva detalhou essas questões, oferecendo uma visão estruturada sobre o estado atual do conhecimento na área. Essa investigação bibliográfica envolveu a coleta, seleção, análise e síntese de informações disponíveis em fontes documentais relevantes.

O universo da pesquisa incluiu uma ampla gama de fontes bibliográficas que abordam temas como inclusão digital, educação e tecnologias da informação. As características dessas fontes variaram em perspectivas teóricas, metodológicas e empíricas, abrangendo diferentes contextos educacionais e sociais. A amostragem foi intencional, focando em literatura acadêmica publicada nos últimos 20 anos para garantir a relevância e atualidade das informações utilizadas.

Para a coleta de dados, foram utilizados instrumentos como bases de dados acadêmicas, bibliotecas digitais e repositórios de pesquisa. A revisão sistemática da literatura foi empregada, envolvendo a identificação de palavras-chave, a leitura crítica dos textos selecionados e a anotação de informações pertinentes. As técnicas incluíram a análise de conteúdo, categorizando e interpretando os dados coletados para identificar temas e padrões significativos relacionados à inclusão digital na educação.

A análise crítica comparou diferentes abordagens teóricas e práticas, destacando pontos convergentes e divergentes na literatura. Isso proporcionou uma compreensão aprofundada das complexidades e desafios associados à implementação de práticas de inclusão digital eficazes no contexto educacional. Em suma, este estudo bibliográfico oferece uma contribuição substancial para o entendimento das estratégias e políticas necessárias para promover uma educação mais inclusiva e preparada para as demandas da sociedade digital contemporânea.

Num contexto educacional dinâmico e em constante evolução, a tecnologia emerge como uma ferramenta essencial para promover a inclusão, capacitando todos os alunos na sala de aula. Sob a perspectiva de 'Empoderando Todos:

Tecnologia como Agente de Inclusão na Sala de Aula’, este texto explora como a integração de recursos tecnológicos pode transcender sua função tradicional, tornando-se um catalisador para alcançar equidade educacional.

A eficácia da tecnologia reside na sua capacidade de superar barreiras físicas e cognitivas, proporcionando oportunidades de aprendizado equitativas. Inicialmente, a acessibilidade desempenha um papel crucial. Ferramentas tecnológicas adaptáveis, como softwares de leitura para deficientes visuais ou recursos de legendagem automática para estudantes com dificuldades auditivas, desempenham um papel fundamental em eliminar obstáculos à participação plena na sala de aula (Aguiar; Stefanuto, 2023; Xavier, 2005).

Ao utilizar a tecnologia de forma inclusiva, a personalização do aprendizado se torna uma realidade tangível. Plataformas educacionais adaptativas têm a capacidade de ajustar o ritmo e o conteúdo do ensino conforme as necessidades específicas de cada aluno, oferecendo uma abordagem individualizada que considera diferentes estilos de aprendizagem e níveis de habilidade.

Além disso, a tecnologia atua como um equalizador, proporcionando ferramentas que capacitam os alunos a superar desafios que poderiam ser limitantes em ambientes educacionais tradicionais (Aguiar; Stefanuto, 2023). Através de aplicativos e softwares educacionais interativos, os estudantes podem desenvolver habilidades acadêmicas e socioemocionais de maneira envolvente, independentemente de suas origens ou circunstâncias individuais.

A integração da tecnologia na sala de aula não apenas diversifica os métodos de ensino, mas também promove a colaboração. Ferramentas colaborativas online incentivam a participação ativa de todos os alunos, criando um ambiente onde suas vozes são valorizadas e respeitadas. Assim, a inclusão digital vai além da simples presença de dispositivos; ela estabelece um cenário no qual cada aluno se percebe como parte integral da comunidade educacional.

Para que a tecnologia desempenhe efetivamente seu papel, é essencial investir na capacitação contínua dos educadores. Os professores precisam estar preparados para utilizar as ferramentas tecnológicas de maneira significativa, adaptando-as às necessidades específicas de seus alunos. Dessa forma, a tecnologia não substitui o papel do educador, mas o fortalece como facilitador do processo de aprendizagem inclusiva.

Em síntese, a integração adequada da tecnologia pode promover uma transformação positiva no ambiente educacional. Ao reconhecer e atender à diversidade de habilidades, estilos de aprendizagem e circunstâncias dos alunos, a tecnologia se revela como um instrumento crucial para construir uma sala de aula inclusiva, onde cada aluno é capacitado e encorajado a alcançar seu pleno potencial.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa sobre inclusão digital na educação revelou-se uma jornada enriquecedora e esclarecedora, proporcionando uma compreensão profunda das complexidades e desafios enfrentados nesse campo. O estudo inicialmente explorou a eficácia da inclusão digital como estratégia para superar barreiras educacionais, destacando a importância de proporcionar acesso equitativo às oportunidades de aprendizado oferecidas pela tecnologia. Ao longo da análise bibliográfica, foi possível confirmar não apenas a relevância da inclusão digital, mas também compreender suas diversas dimensões e implicações.

Os objetivos gerais e específicos estabelecidos foram alcançados de maneira satisfatória. A pesquisa investigou as políticas educacionais e práticas pedagógicas que promovem a inclusão digital, enfatizando a formação contínua de educadores e a criação de ambientes educacionais inclusivos. Ficou evidente que a inclusão digital vai além do simples acesso à tecnologia, englobando o desenvolvimento de habilidades digitais essenciais para participação efetiva na sociedade da informação.

O método bibliográfico se mostrou adequado para investigar a fundo as questões levantadas. A revisão sistemática da literatura permitiu uma análise crítica e abrangente das fontes selecionadas, proporcionando uma base sólida de dados para sustentar as conclusões do estudo. A diversidade e atualidade das fontes consultadas contribuíram significativamente para ampliar a compreensão sobre o tema, oferecendo uma visão panorâmica das abordagens teóricas e práticas adotadas globalmente.

Durante o processo de pesquisa, surgiram também novas questões e desafios. A necessidade de políticas mais eficazes para implementação de tecnologias digitais nas escolas, a adaptação curricular para integrar habilidades digitais desde as séries iniciais e a garantia de acesso universal e equitativo às ferramentas digitais foram destacadas como áreas que requerem atenção contínua e aprofundamento.

Minha posição diante do tema se consolidou na crença de que a inclusão digital é uma necessidade urgente para construir uma sociedade mais justa e preparada para os desafios do século XXI. Recomendo, portanto, investimentos contínuos em formação de professores, desenvolvimento de políticas inclusivas e pesquisa interdisciplinar para avançar nas práticas educacionais digitais. É essencial também promover debates e iniciativas que garantam que a inclusão digital não seja apenas uma meta, mas uma realidade acessível a todos os estudantes, independentemente de seu contexto socioeconômico ou geográfico.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, A. S.; STEFANUTO, V. A. A inclusão digital de pessoas com deficiência por intermédio da apropriação tecnológica: um relato de experiência. **Cadernos do Aplicação**, v. 36, 2023. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/CadernosdoAplicacao/article/view/126076>. Acessado em: 14. Jul. 2024.
- BONILLA, M. H. S. Políticas públicas para inclusão digital nas escolas. **Motrivivência**, v. 22, n. 34, p. 40-60, 2010. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/17135/15840>. Acessado em: 21. Jul. 2024.
- BONILLA, M. H. S.; OLIVEIRA, P. C. S. Inclusão digital: ambiguidades em curso. **Inclusão digital: polêmica contemporânea**. Salvador, EDUFBA, v. 2, 2011. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/4859/1/repositorio-Inclusao%20digital-polemica-final.pdf>. Acessado em: Jul, 2024.
- CAZELOTO, E. **Inclusão digital: uma visão crítica**. São Paulo: Editora Senac, 2019.
- GONÇALVES, O. O.; LUCIANI, D. C. M. A inclusão digital e os incentivos à inovação: O governo digital na busca pelo desenvolvimento socioeconômico. **Revista Eletrônica do Curso de Direito da UFSM**, v. 17, n. 2, p. e69673-e69673, 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/revistadireito/article/view/69673>. Acessado em: 23. Jul, 2024.
- MATTOS, F. A. M.; CHAGAS, G. J. N. Desafios para a inclusão digital no Brasil. **Perspectivas em Ciência da Informação**, v. 13, p. 67-94, 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pci/a/YCTSyKmxjY4FQcDZRWZXxLc/?format=pdf&lang=pt>. Acessado em: 2. Jul. 2024.
- NERI, M. C. **Mapa da inclusão digital**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2012.
- PISCHETOLA, M. **Inclusão digital e educação: a nova cultura da sala de aula**. Petrópolis: Editora Vozes, 2019.
- PLETSCH, M. D.; DE OLIVEIRA, M. C. P.; COLACIQUE, R. C. Apresentação-inclusão digital e acessibilidade: desafios da educação contemporânea. **Revista Docência e Cibercultura**, v. 4, n. 1, p. 13-23, 2020. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/re-doc/article/view/50573>. Acessado em: 23. Jul. 2024.
- XAVIER, K. Inclusão digital nas escolas públicas: uma questão social. **Revista Brasileira de Tecnologia Educacional**. Ano 34, Nº, v. 170, n. 171, p. 47-54, 2005. Disponível em: https://scholar.google.com.br/citations?view_op=view_citation&hl=pt-BR&user=EYcpU8sAAAJ&citation_for_view=EYcpU8sAAAJ:u5HHmVD_uO8C. Acessado em: 21. Jul, 2024.

QUANDO SE CONHECE, SE AMA: A FILOSOFIA ATRAVÉS DOS TEMPOS

Gustavo de Castro Praxedes¹

1. INTRODUÇÃO

Ao entrar no ensino médio, o estudante se depara com novas disciplinas, entre elas a filosofia. Sem querer, ou mesmo querendo, vem logo a primeira pergunta. Para que estudar filosofia? Confesso que, no início, foi impactante e tive a mesma sensação. Isso tudo só sairá da cabeça do aluno, no momento em que ele. Entender o quanto é importante fazer uma imersão pelas ideias filosóficas.

Para fazer o aluno compreender a filosofia como um todo, se faz necessário voltarmos no tempo e trazermos à tona os primórdios dessa ciência que tanto contribuiu para a formação do homem como ser pensante.

Foi no final do século VI a.C. Foi na Grécia Antiga que surgiu a filosofia. Lá, os primeiros filósofos, chamados pré-socráticos, procuravam entender a origem enraizada do universo através da razão e da observação. Por conseguinte, ela surge como um contraponto ao pensamento mitológico até então vigente, ou seja, ela é um marco divisor do pensamento mítico para o racional.

O vocábulo filosofia é um termo atribuído ao pensador Pitágoras, e vem de duas palavras gregas, *Philo e sophia*, a primeira significando “amizade, amor” e a segunda, “sabedoria”. Literalmente, podemos dizer que seria amizade, amor, apreço pelo saber ou pela sabedoria.

Outros fatores históricos também foram primordiais para o surgimento da filosofia, dentre eles podemos citar as viagens marítimas, a invenção da moeda, do calendário, a vida urbana, a escrita e a invenção da política.

Para que tudo isso acontecesse, foi necessária a intervenção de alguém e esse alguém era chamado de Tales de Mileto. Tales, considerado o “pai da filosofia”, nasceu por volta do ano 645 a.C., na localidade de Mileto, colônia grega, na Ásia Menor. Filósofo pré-socrático, “é creditado por ter sido um dos primeiros a buscar explicações naturais, em vez de sobrenaturais, para os fenômenos do mundo”.

Assim sendo:

¹ Graduado em História. Especialista em Historiografia Colonial. Mestre em Ciências da Educação. Professor da rede estadual. E-mail: gustavopraxedes@yahoo.com.br.

Seus estudos na Geometria são de grande importância para o mundo. Ainda em tempos atuais, suas descobertas são aplicadas em novas pesquisas e usadas para resolver cálculos matemáticos. Foi Talles quem demonstrou que os ângulos da base dos triângulos isósceles são semelhantes, mostrou o teorema que afirma que os triângulos com dois ângulos de um lado são, respectivamente, iguais, iguais. (Rodrigues, p.2019).

Como podemos ver, o legado deixado por Mileto não foi restrito apenas à filosofia, mas também em várias áreas, como matemática e astronomia.

Neste início do surgimento da filosofia, não podemos deixar de citar pensadores como Sócrates, Platão e Aristóteles, cujos trabalhos sobre questões humanas, éticas, moralidade, justiça, política, compreensão da natureza e o homem em si, começaram a fazer parte de estudos científicos mais aprofundados.

A educação gregal era um ambiente em que prevalecia a liberdade; professores e alunos eram condicionados a pensar, buscar soluções para os problemas ou dúvidas existentes. Centrada na formação integral do indivíduo, ela trabalhava o corpo e a mente. Embora sofrendo modificações ao longo dos séculos, a educação grega influenciou o modo de compreender o papel da educação como um todo. Conforme as tradições religiosas não existissem a escrita, a educação na Grécia era ministrada no seio da própria família. A cultura grega era perpassada por meio de muitas atividades coletivas, entre elas as reuniões, festas e banquetes, onde os costumes eram vivenciados e repassados para as novas gerações.

A educação grega foi tão importante que os romanos a adotaram como modelo. Desta forma, o alfabeto, o grego como língua estrangeira, passou a servir para os estudos mais avançados. Outrossim, a leitura, a escrita, a retórica, a oratória e a filosofia serviram para aprimorar a reflexão intelectual dos jovens romanos.

Como podemos notar, os gregos e romanos deram grande contribuição para a educação na atualidade, seja com o alfabeto, com o direito e/ou as artes. Vale ressaltar que os romanos, além do alfabeto latino, criaram também o sistema numérico que usamos na atualidade, além de contribuírem para o desenvolvimento das leis que deram origem aos códigos jurídicos atuais, cultura e religião.

Como diz Garcia (2011, p. 26): “Enquanto a educação grega visava criar cidadãos bem-arredondados, enfatizando tanto a mente quanto o corpo, a educação romana era mais utilitária, focando na preparação para a vida pública e profissional.”

Assim sendo, tanto a educação na Grécia, quanto em Roma davam ênfase à formação do cidadão. Embora na cidade-grega de Esparta, focava-se o treinamento militar, já em Atenas, promovia-se o desenvolvimento do indivíduo. Roma, por sua vez, dava ênfase à instrução prática e familiar, visando principalmente a formação moral e social do indivíduo.

Diferente disso tudo, na Idade Média, a educação ficou a cargo da Igreja. As escolas funcionavam em mosteiros, igrejas e catedrais, sempre a cargo de

padres ou monges. A igreja desempenhou um papel importante na disseminação do conhecimento, foi um instrumento de grande relevância no processo de educação. Porém, a educação/filosofia foi caracterizada pelo predomínio dos valores religiosos, tendo em vista a influência exercida pela Igreja Católica em todo o período. Nesse ínterim, dois nomes se destacam do processo educacional: Santo Agostinho e São Tomás de Aquino, bem como duas escolas filosóficas, a Patrística e a Escolástica.

A Escola patrística, surgiu entre a antiguidade e a idade média, tinha por finalidade “desenvolver uma filosofia que se aproximava do pensamento cristão e do conhecimento religioso”. Talvez, a Escola Escolástica estava “inspirada nos ideais dos filósofos gregos Platão e sobretudo, seu discípulo Aristóteles, além de ter uma fundamentação cristã baseada nas revelações contidas na Bíblia Sagrada”.

Segundo Trevisan S/D.:

A Igreja Católica conseguiu crescer e tornar-se uma grande instituição que mantinha, muitas vezes, entre as elites, desempenhando um grande papel político na sociedade. Culturalmente, o cristianismo tornou-se a referência na vida das pessoas e a verdade divina era um pressuposto a ser seguido. Assim, a Filosofia não podia sair da regra, a verdade de Deus deveria ser considerada e seguida pelos pensadores da época.

Entretanto, na Idade Média, o principal fim da Educação foi modelar a vida humana, fundamentada principalmente nas colunas da fé cristã, tendo como exemplo a figura de Jesus Cristo. Através da Educação, a Igreja manteve-se no poder, isso garantia a ordem e a passividade da população. Embora em épocas diferentes, esse mesmo processo foi usado no início da colonização do Brasil, tema esse que será abordado mais adiante.

Diante do exposto, na Idade Média, a Igreja teve um papel fundamental no processo de autoridade moral e religiosa, promovendo a ideia da origem divina do poder. Durante esse período, ela encorajou as pessoas a serem humildes e, acima de tudo, submissas.

Assim sendo, na era medieval, a Igreja Católica foi uma das mais importantes formas de organização social já existente.

O desabrochar do século XV foi marcado pelo início do movimento renascentista na Itália, porém se espalhou por outros países da Europa. Ele representou mudanças profundas nas artes, na cultura e no meio científico, bem como na política, economia e filosofia. Todo esse movimento marcou a passagem da Idade Média para a Idade Moderna.

Como afirma Mendonça (2019, p.34):

No período renascentista, o estudo da Antiguidade Clássica foi retomado para tentar romper com as regras e os pensamentos da era medieval. Os estudos realizados pelos humanistas valorizaram a figura humana e os seus pensamentos, além de acrescentar conhecimento para as artes e a filosofia.

Além da Antiguidade Clássica, o Movimento Renascentista teve como principais características o humanismo, o antropocentrismo, o individualismo, universalismo, o racionalismo e o cientificismo, representando assim uma ruptura cultural, científica e literária nos padrões vigentes na época, no caso, rejeitando o teocentrismo medieval. Porém, para alguns estudiosos, isso não se configurou como uma ruptura, mas sim permitiu o surgimento de outras correntes filosóficas e estilos artísticos.

Paralelo a tudo isso, as reformas religiosas culminaram na criação de novas religiões, diga-se de passagem, a Reforma Protestante e a Contrarreforma, na diminuição do poder e influência da Igreja Católica.

2. EDUCAÇÃO, BASEADA NO MODELO AMERICANO, TRAZ ESCOLAS NEOLIBERAIS ÀS TERRAS TUPINIQUINS

No Brasil, os primeiros passos para a implantação de um sistema educacional surgiram com os Jesuítas em 1549, através da Companhia de Jesus, que por sua vez estava ligada à Igreja Católica.

Os padres foram os primeiros educadores em terras brasileiras. Com o intuito de evangelizar, montaram missões e nelas as primeiras escolas para catequese e o ensino das primeiras letras, bem como lições relevantes para a vida cotidiana dos povos nativos.

Segundo Silva (2020, p.3):

Podemos ressaltar que foram os jesuítas os primeiros a utilizar a pedagogia, eles ensinaram aos índios a ler e escrever, mas havia um jogo de interesses mútuos que destituíram os indígenas de sua cultura, de sua identidade, dos seus valores e ideologias.

Desta feita, os grandes idealizadores da educação no Brasil foram os Padres Manoel da Nóbrega, Aspicuelta Navarro e José de Anchieta, sendo esse o organizador da primeira gramática em língua tupi realizada no Brasil.

Silva (2020) descreve que:

Com o trabalho primoroso exercido pela catequização dos jesuítas, grande parte dos objetivos foi alcançada, os gentios aprenderam a ler e escrever, conseqüentemente a imposição da fé manteve a hegemonia da igreja católica, mas emancipando os indígenas pelo trabalho grupal. Essas transformações mudam categoricamente os aprendizes, pois trabalhavam de forma simultânea na catequização dos índios e instrução da burguesia, considerando que a Companhia de Jesus fundou vários colégios, podendo salientar o colégio de São Paulo que deu origem à cidade e a escola da Bahia que foi a base da Companhia no Brasil. (Silva, 2020, p.5)

Porém, na segunda metade do século XVIII, o sonho judaico “desmoronou”. Expulsos do Brasil pelo Marquês de Pombal, as missões

perderam sua originalidade e a educação no Brasil foi substituída. A partir daí, foi instituído o ensino laico no país. As marcas deixadas pelos Jesuítas no país foram muitas, dentre elas, podemos citar a influência na educação, na cultura, na religião e acima de tudo, a transformação do português como língua oficial em terras brasileiras.

No século XIX, a educação brasileira passa por grandes transformações. Em 1808, a vinda da Corte Real Portuguesa para o Brasil. Criação da escola de belas-artes; de medicina na Bahia e em Olinda; Missão franco-brasileira, o Brasil aparece para o mundo como nova nação. Mudanças substanciais ocorrem no Sistema Educacional Brasileiro.

O final do século XIX e início do XX são considerados como um período importante para a história da escola pública no Brasil, haja vista as muitas mudanças e transformações que ocorreram. O advento da República, o processo de industrialização, o desenvolvimento das cidades, e as mudanças na.

O século XXI chega com muitos dos problemas advindos do XX. A falta de formação de professores, investimento em tecnologia e inovações, a crescente onda de violência nas escolas, são temas ainda em debate e não solucionados. Esses são alguns dos grandes desafios que a educação brasileira terá que enfrentar neste século. O mestre Paulo Freire dizia que: Aprender a Conhecer, Aprender a Fazer, Aprender a Conviver e Aprender a Ser eram pilares, vistos como os principais objetivos da educação para o século XXI, sendo assim, foram criados não só para nos auxiliar, mas acima de tudo, para enfrentar todos os desafios da nossa sociedade.

O Brasil no século XX, em termos educacionais, teve avanços e conquistas significativos, ao analisar-se a história da educação pública brasileira. Entre eles, pode-se citar o aumento do número de escolas e o acesso de um número elevado da população ao ensino público. No entanto, muitas das ideias e reformas propostas no final do século XX não se realizaram, devido a vários fatores, como falta de investimentos adequados, falta de continuidade nas propostas, entre outros. (Darius: 2018, p.33).

Diante de tudo isso, concluímos dizendo aos nossos alunos que a filosofia é a ciência que coloca em questão o próprio conhecimento, que estuda a existência humana, que permite ao ser humano compreender melhor a si mesmo. Permita-se, ouse, estimule uma maior autonomia em seu pensar, em seu agir e em se comportar, desta forma melhoraremos o nosso habitar, “pois a filosofia surgiu como um esforço para entender o mundo e a existência humana de maneira lógica e racional, afastando-se das tradições mitológicas” e abrindo espaço para as novas ideias. Tenho dito.

3. AS CONSIDERAÇÕES FINAIS

Assim sendo a importância fundamental da filosofia para a formação do pensamento crítico e racional do ser humano. Desde sua origem na Grécia Antiga, a filosofia não apenas rompeu com as explicações mitológicas e sobrenaturais do mundo, mas também estabeleceu as bases para o desenvolvimento das ciências, das artes e da educação.

O surgimento da filosofia, especialmente com pensadores como Tales de Mileto, foi um divisor de águas na história do pensamento humano. Ao buscar explicações racionais para os fenômenos naturais, Tales e seus sucessores abriram caminho para uma visão de mundo que se afastava das crenças tradicionais e apostava na observação, na razão e no questionamento.

Além disso, a filosofia grega, com suas várias vertentes, influenciou não apenas as ciências naturais, mas também a ética, a política e a compreensão do papel do ser humano na sociedade. Filósofos como Sócrates, Platão e Aristóteles, cujas reflexões sobre a moralidade, justiça, e a natureza humana ainda ressoam nos debates contemporâneos, ajudaram a moldar os pilares do pensamento ocidental. A filosofia, ao questionar os fundamentos da vida e do conhecimento, sempre foi um convite ao aprofundamento e à reflexão constante, desafiando as verdades estabelecidas e buscando entender o mundo em seus múltiplos aspectos.

A educação grega, que também é parte do legado da filosofia, teve um impacto duradouro na formação do indivíduo. Ao focar na educação integral, que envolve tanto o corpo quanto a mente, ela promoveu a liberdade de pensamento e a busca incessante pelo saber. Esse modelo educativo, que valorizava o diálogo, o debate e o raciocínio lógico, foi fundamental para a formação de cidadãos críticos e participativos. O fato de a educação grega ter sido tão influente para os romanos, que a adotaram como modelo, reflete sua relevância histórica e sua capacidade de moldar o desenvolvimento das civilizações subsequentes.

Outro aspecto importante abordado é o fato de que a filosofia não se restringiu apenas ao campo teórico, mas se espalhou para outras áreas do conhecimento, como a matemática e a astronomia. O exemplo de Tales de Mileto, que fez importantes descobertas matemáticas, demonstra como o pensamento filosófico pode ter um impacto direto em outras disciplinas, ampliando a compreensão do mundo e contribuindo para o avanço do conhecimento humano.

A filosofia também desempenhou um papel crucial na formação do pensamento científico, ajudando a estabelecer métodos de investigação e raciocínio que ainda são utilizados nas ciências modernas. O questionamento e a busca por explicações racionais, características do pensamento filosófico, ajudaram a consolidar a ideia de que o conhecimento é fruto de uma reflexão crítica e de um processo contínuo de aprendizagem. Esse processo, que começou

com os pré-socráticos e continuou com os grandes filósofos clássicos, se estendeu aos pensadores modernos e contemporâneos, e permanece como um pilar central no desenvolvimento intelectual.

Dessa forma a educação filosófica tem um impacto direto na formação da cidadania e na construção de uma sociedade mais justa e reflexiva. A filosofia nos ensina a questionar as normas, os valores e as instituições, instigando uma postura crítica diante das realidades sociais e políticas. Nesse sentido, o estudo da filosofia no ensino médio, por exemplo, não se limita apenas ao aprendizado de conceitos abstratos, mas também ao desenvolvimento de uma capacidade de reflexão que permite ao aluno questionar e entender melhor o mundo ao seu redor. Ao estimular o pensamento crítico, a filosofia forma cidadãos mais conscientes e participativos, preparados para tomar decisões informadas e contribuir de forma construtiva para a sociedade.

Finalmente, podemos concluir que a filosofia, com sua capacidade de promover o pensamento reflexivo e a busca pela verdade, continua a ser uma disciplina fundamental para a educação moderna. Seu legado, que se estende desde os filósofos pré-socráticos até os pensadores contemporâneos, representa uma jornada contínua de questionamento, descoberta e aprendizado. O estudo da filosofia, portanto, não é apenas uma busca pelo conhecimento histórico, mas uma ferramenta essencial para a formação de indivíduos capazes de compreender e transformar o mundo em que vivem.

REFERENCIAS:

DARIUS, Rebeca Pizza Pancotte; DARIUS, Fábio Augusto. **A Educação Público-Brasil no Século XX: Considerações À Luz Da Formação dos Grupos Escolares e do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova:** In: Rev. Bras. Psico. e Educ., Araraquara, v. 20, n. 1, p. 32-41, jan./jun., 2018. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br>. Acesso em: 07 jul. 2024.

GARCIA, Afrânio da Silva. A Educação romana e o Destino do Latim Peninsular (Uerj). **SOLETRAS**, AnoXI, N°21, jan./jun.2011. São Gonçalo: UERJ, 2011.

RODRIGUES, Rosimeire dos Santos. SABIÃO, Roseline Martins. **A história da matemática e a importância da geometria.** Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento. Ano 04, Ed. 06, Vol. 01. pp. 96-110 Junho de 2019.

TREVISAN, Tatiana et al. **Filosofia da educação.** 1. ed. Santa Maria, RS: UFSM, NTE, UAB, 2009.

MENDONÇA, Camila. **Elementos que marcaram o início da Idade Moderna.** Disponível em: <https://www.educamaisbrasil.com.br/enem/artes/caracteristicas-do-renascimento>. Acesso em: 07 jul. 2024.

SILVA, Maria Eliza Rocha. **Os Jesuítas Como Precusores da Educação Brasileira**. Disponível em: https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2020/TRABALHO_EV140_MD1_SA3_ID7351_24092020135643.pdf. Conedu. VII congresso Brasileiro de Educação. Acesso em: 07 jul. 2024.

RESSIGNIFICANDO O ENSINO DE MATEMÁTICA ATRAVÉS DA AFETIVIDADE

Fernando Costa Souza¹

1. INTRODUÇÃO

A Matemática é frequentemente percebida como uma disciplina abstrata, complexa e intimidadora, concepção que habita o imaginário das pessoas desde a expansão da educação pública no Brasil. Tal impressão que pode gerar nos alunos sentimentos de ansiedade, frustração e, muitas vezes, uma resistência ao aprendizado. Não é raro encontrar depoimentos de pessoas que relatam “traumas” com professores de matemática muito “carrascos”, experiências de reprovação escolar e um certo “bloqueio” para aprender qualquer coisa relacionada a esse componente curricular. Essa percepção, muitas vezes reforçada ao longo da trajetória escolar, resulta em um ciclo de desmotivação que prejudica não apenas o desempenho acadêmico, mas também o desenvolvimento de habilidades cognitivas fundamentais. No entanto, estudos recentes da psicopedagogia e da neurociência educacional apontam que fatores emocionais e afetivos desempenham um papel essencial no processo de ensino-aprendizagem. A afetividade, nesse contexto, surge como um componente decisivo para o sucesso escolar, especialmente em disciplinas tradicionalmente solicitadas, como a Matemática.

A afetividade no ensino de Matemática está intrinsecamente ligada ao clima emocional da sala de aula e à relação professor-aluno. Quando o professor adota uma postura acolhedora e sensível às necessidades emocionais dos alunos, cria-se um ambiente de confiança e segurança, que estimula a participação e a curiosidade. Isso é particularmente importante numa questão em que muitos alunos se sentem inseguros e temerosos de errar. Pesquisas mostram que alunos que experimentam apoio emocional e encorajamento tendem a desenvolver maior autoeficácia, ou seja, acreditam em sua capacidade de aprender e resolver problemas matemáticos, o que leva a uma melhoria significativa em seu desempenho. Um estudante que se sente acolhido é, também, um estudante motivado. Ele desenvolve mais segurança na sala de aula, melhora sua relação com os pares e se desenvolve cognitivamente de maneira mais satisfatória.

¹ Graduado em Matemática- UNP. Especialista no Ensino da Matemática - UNIFACEX. e Docência no Ensino Superior- UNP. Mestrando em Ciências da Educação.

Além disso, o papel do professor como mediador afetivo também se estende à maneira como ele apresenta o conteúdo. A Base Nacional Comum Curricular, BNCC (2018) preconiza que o ensino de Matemática deve preparar o aluno para as situações cotidianas, estas que são atravessadas pelas relações sociais. Nesse sentido, a afetividade levada em consideração no processo de ensino e aprendizagem pode contribuir para uma aprendizagem mais consolidada, favorecendo o que se denomina letramento matemático. Um ensino matemático que valoriza a construção de significado, conectando os conceitos às experiências reais dos alunos e valorizando seus progressos, pode reduzir a percepção de dificuldade e aumentar o engajamento. Nesse sentido, a afetividade não é apenas uma ferramenta de suporte emocional, mas um recurso pedagógico que possibilita a construção de uma relação mais próxima e significativa com o conhecimento matemático.

Outro aspecto importante é o impacto da afetividade no desenvolvimento de competências socioemocionais, como a resiliência e a persistência diante dos desafios. Esta é uma questão muito cara à BNCC (2018), que reza que os estudantes precisam desenvolver habilidades socioemocionais, como uma necessidade inerente à vida contemporânea em sociedade. Os estudantes precisam aprender a regular as emoções, a conviverem satisfatoriamente em sociedade, a aprender a perder em disputas e a colaborar em atividades coletivas etc. Ao estabelecer um ambiente no qual o erro é visto como parte natural do processo de aprendizagem, e não como um fracasso, os alunos sentem-se mais à vontade para explorar e experimentar, sem o medo de julgamentos. Isso facilita a superação de bloqueios emocionais e contribui para a formação de uma personalidade mais equilibrada.

Diante do exposto, este trabalho tem como problema de pesquisa a seguinte questão: qual a importância da afetividade no ensino de matemática, como estratégia de ressignificação do ensino deste componente curricular? Assim, procuramos investigar como a incorporação de práticas pedagógicas centradas na afetividade pode transformar o ensino da matemática, promovendo um ambiente de aprendizagem mais positivo, inclusivo e produtivo. Pretende-se, com isso, contribuir para a superação de barreiras emocionais e cognitivas, estimulando o engajamento e melhorando o desempenho acadêmico dos alunos na educação matemática.

Assim sendo objetivamos verificar como a afetividade influencia o ensino e a aprendizagem da matemática em turmas do ensino fundamental. Especificamente, busca-se entender as percepções dos alunos sobre a Matemática e como suas emoções afetam seu desempenho, através de pesquisa bibliográfica sobre a importância da afetividade no ensino de matemática, buscando, por meio

de uma análise de fontes teóricas e empíricas, compreender como a afetividade interfere no processo de ensino-aprendizagem da matemática e quais práticas pedagógicas podem ser aplicadas para integrar esse componente emocional.

A presente investigação caracteriza-se como uma pesquisa bibliográfica e empírica. A escolha pela metodologia bibliográfica justifica-se pela vasta literatura disponível sobre afetividade e ensino, o que possibilita uma investigação aprofundada das relações entre emoções, práticas pedagógicas e aprendizagem da matemática. Além disso, esta abordagem é detalhada para responder ao problema da pesquisa, que envolve uma sistematização de saberes teóricos sobre o impacto da afetividade no desempenho.

2. PRINCIPAIS TEORIAS SOBRE AFETIVIDADE E APRENDIZAGEM

Este capítulo busca trazer uma definição e conceitos básicos de afetividade, considerando a Influência da afetividade na aprendizagem e no desenvolvimento cognitivo. Ademais, apresentará modelos teóricos que relacionam afetividade e aprendizagem, ratificando a ideia de que a afetividade pode impactar positivamente a ideia de disciplina “difícil”, geralmente atribuída à Matemática.

As emoções e atitudes dos alunos desempenham um papel crítico no aprendizado matemático. A teoria da autoeficácia de Bandura (1977) sugere que a crença de que os alunos sobre suas próprias capacidades influenciam diretamente suas motivações e comportamentos. Quando os alunos acreditam que são capazes de aprender matemática, eles tendem a se envolver mais facilmente com a matéria e a persistir diante das dificuldades. Por outro lado, se a crença em sua autoeficácia for baixa, a tendência é que eles evitem desafios e se sintam desmotivados.

Em relação à Matemática, a ansiedade matemática é um dos efeitos negativos mais comuns e pode ter um impacto profundo no desempenho dos estudantes. Segundo a pesquisa de Ashcraft (2007), “a ansiedade matemática é uma forma de ansiedade emocional que interfere na capacidade do aluno de aprender e aplicar conceitos matemáticos, levando a um ciclo negativo que perpetua o medo e a versão à disciplina.” A pressão para se sair bem em testes e avaliações pode intensificar essa ansiedade, prejudicando ainda mais a autoimagem do aluno em relação ao seu potencial matemático. Nesse mesmo contexto Torisu e Ferreira (2009, p. 112), argumentam:

Historicamente, a Matemática é tida como uma disciplina difícil, na qual poucos têm sucesso e que causa, em muitos certo temor, para essas pessoas a matemática é considerada como a disciplina que oferece maiores dificuldades na escola, e o bom desempenho nessa área se reserva a pessoas mais capazes.

Além disso, as atitudes dos alunos em relação à Matemática podem ser moldadas por fatores sociais e culturais. O contexto social em que os alunos estão inseridos pode influenciar sua percepção da Matemática, levando a uma opinião preconceituosa sobre suas habilidades e as suposições sobre quem é 'bom' em Matemática. Portanto, alunos com experiências positivas e suporte emocional tendem a desenvolver atitudes mais planejadas e engajadas em relação à Matemática. Nesse sentido, de acordo com Mattos (2018, p. 743):

O sentimento tem a capacidade de transformar-se, desde que haja uma nova maneira de o perceber instalado. Portanto, procurar indícios que levem alunos a terem desempenhos insatisfatórios em matemática é, de certa forma, tentar revertê-los. Exige, entretanto, observação e entendimento do desenvolvimento afetivo e cognitivo dos alunos. Se, se quiser revertê-los, há que se modificar práticas docentes e ponto de vista dos alunos sobre os conteúdos matemáticos.

Por fim, é essencial considerar que a integração da afetividade no ensino pode ajudar a mitigar esses desafios. Ao promover um ambiente onde os alunos se sintam apoiados e confortáveis para expressar suas emoções em relação ao aprendizado, é possível alterar significativamente as percepções e atitudes negativas que cercam a Matemática. Estratégias pedagógicas que incentivam a colaboração, a empatia e a resiliência emocional podem ser determinantes para transformar a experiência matemática dos alunos em algo positivo e significativo.

3. IMPORTÂNCIA DA AFETIVIDADE PARA O PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM

A afetividade é um componente crucial no processo de ensino-aprendizagem, especialmente no ensino da Matemática. Segundo Piaget (1972), a afetividade influencia diretamente a motivação e o interesse dos alunos, impactando seu desempenho acadêmico. Vygotsky (1987) também destaca a importância das interações sociais e emocionais no desenvolvimento cognitivo, sugerindo que a aprendizagem é um processo mediado socialmente.

Pesquisas recentes indicam que a relação emocional dos alunos com a matemática pode afetar sua autoeficácia e atitudes em relação à disciplina. Esses estudos mostram que sentimentos negativos, como ansiedade e medo, podem ser barreiras significativas para a aprendizagem eficaz da matemática. Além disso, Boaler (2016) argumenta que a criação de um ambiente de aprendizagem positivo e encorajador pode transformar a percepção dos alunos sobre a matemática, promovendo uma atitude mais positiva e confiante.

Outros estudos, como os de Hembree (1990), mostram que a ansiedade matemática é um fenômeno comum que pode afetar estudantes de todas as

idades, impactando negativamente seu desempenho e interesse pela disciplina. A pesquisa de Ashcraft e Krause (2007) também destaca que a ansiedade matemática pode interferir na memória de trabalho dos alunos, dificultando a resolução de problemas matemáticos.

O tema da afetividade no ensino de matemática será desenvolvido a partir de dois eixos principais: a relação entre afetividade e motivação no contexto escolar e o papel do professor como mediador afetivo no processo de ensino-aprendizagem. A escolha do tema é fundamentada em estudos como os de Vygotsky (1991), que destacam a importância das emoções na construção do conhecimento e ressaltam a relevância da afetividade para o desenvolvimento de habilidades cognitivas e sociais.

Assim iremos investigar como as práticas pedagógicas baseadas na afetividade podem melhorar o desempenho e o engajamento dos alunos na disciplina de matemática. Isso se alinha com a ideia de D'Ambrosio (1996), que propõe uma matemática humanística, em que o ensino da disciplina está integrado com aspectos culturais e emocionais, tornando a aprendizagem possível.

As fontes utilizadas na pesquisa foram selecionadas com base em sua relevância científica e atualidade, considerando livros, artigos acadêmicos, teses e dissertações. A busca foi realizada em bases de dados como Google Scholar, SciELO e Portal de Periódicos da CAPES.

De acordo com Severino (2007), a seleção criteriosa das fontes é essencial para garantir a validade científica da pesquisa bibliográfica. Dessa forma, foram estabelecidos os seguintes critérios de inclusão

- Publicações acadêmicas revisadas por pares que tratam do impacto da afetividade no ensino de matemática ou em processos educativos
- Estudos teóricos e empíricos que abordam a influência das emoções no desempenho
- Textos que discutem metodologias de ensino que valorizam o desenvolvimento afetivo e emocional dos estudantes no contexto da sala de aula.

4. PRÁTICAS PEDAGÓGICAS AFETIVAS NO ENSINO DE MATEMÁTICA

O ensino da Matemática enfrenta diversos desafios, que podem impactar significativamente a forma como os alunos percebem e aprendem a disciplina. Um dos principais desafios é a abstração dos conceitos matemáticos, que pode causar estranhamento e dificuldade de compreensão entre os estudantes. Segundo o relatório de Nunes (2013), “a Matemática é muitas vezes vista como uma disciplina distante da realidade prática dos alunos, o que leva a uma

desconexão entre o aprendizado e sua aplicação no cotidiano”. Essa desconexão pode gerar um sentimento de insegurança nos alunos, que podem se questionar sobre a utilidade do que estão aprendendo, atraindo seu interesse pela matéria.

Outro desafio substancial é a pressão e o estigma associados à Matemática como uma “matéria difícil”. Estudos mostram que muitos alunos desenvolvem uma versão à matemática desde as primeiras séries do ensino fundamental. Essa atitude negativa pode ser alimentada pelo medo de errar e do julgamento de seus colegas ou professores, levando a uma diminuição da autoeficácia em relação à Matemática.

Além disso, uma metodologia tradicional de ensino, muitas vezes centrada em aulas expositivas, pode estimular a participação ativa dos alunos. Nessa abordagem, o professor é visto como a única fonte de conhecimento, enquanto os alunos assumem um papel passivo. Dentro desse contexto, Piaget (1973, p. 135) argumenta:

[...] a afetividade constitui a energética das condutas, cujo aspecto cognitivo se refere apenas as estruturas. Não existe, portanto, nenhuma conduta, por mais intelectual que seja, não comporte, na qualidade de moveis, fatores afetivos; mas, reciprocamente, não poderia haver estados afetivos sem a intervenção de percepções ou compreensão, que constituem a sua estrutura cognitiva. A conduta é, portanto, uma, mesmo que, reciprocamente, não torne aquelas em consideração: os dois aspectos afetivos e cognitivo são, ao mesmo tempo, inseparáveis e irreduzíveis.

A integração da afetividade no ensino da Matemática pode ser alcançada através de diversas estratégias metodológicas que visam criar um ambiente de aprendizagem mais acolhedor e estimulante. Uma abordagem eficaz é o ensino com base em problemas, que envolve a apresentação de situações reais e desafios que os alunos devem resolver em grupo. Essa estratégia promove a cooperação e a comunicação entre os alunos, fomentando um ambiente de apoio emocional. Segundo Senge (2009), “a aprendizagem baseada em problemas não só estimula o raciocínio crítico, mas também ajuda os alunos a interagirem uns com os outros, desenvolvendo um senso de comunidade e reais laços afetivos”.

Outro importante envolve a utilização de jogos e estratégias lúdicas que incorporam conceitos matemáticos. Os jogos reduzem a ansiedade em relação à Matemática, ao mesmo tempo em que podem proporcionar um ambiente leve e divertido para o aprendizado. De acordo com Clements e Sarama (2011), “jogos e atividades lúdicas são ferramentas poderosas que podem transformar a percepção da Matemática, permitindo que os alunos vejam a disciplina como uma atividade prazerosa”. Esta abordagem não apenas facilita a compreensão dos conceitos, mas também motiva os alunos a proporcionarem uma experiência de aprendizagem mais envolvente.

Além disso, práticas de feedback positivo e reconhecimento dos esforços dos alunos são fundamentais para fortalecer a afetividade no ambiente educacional. A educação positiva, conforme definido por Seligman et al. (2009), enfatizam a importância de construir um ambiente de aprendizagem baseado na valorização das conquistas e experiências dos alunos, o que pode aumentar a autoestima e a confiança deles.

4.1 Discussão sobre Práticas Bem-Sucedidas em Outros Contextos e Disciplinas

Práticas pedagógicas afetivas não se limitam apenas à Matemática; elas têm sido aplicadas com sucesso em diversas disciplinas, demonstrando a universalidade da afetividade no aprendizado. Por exemplo, uma metodologia de ensino baseada em projetos tem sido amplamente utilizada em áreas como a Educação Artística e Ciências Sociais. No estudo de Gergen (2009), é relatado que “atividades de grupo que envolvem participação ativa e envolvimento emocional resultam em maior engajamento e satisfação dos alunos”. Essa metodologia pode ser facilmente adaptada ao ensino da Matemática, permitindo que os alunos desenvolvam projetos que integrem conceitos matemáticos a situações do cotidiano, promovendo assim uma aprendizagem significativa.

Além disso, a educação inclusiva utiliza práticas afetivas que são mostradas em ambientes de diversidade cultural e de habilidades. O trabalho de Florian e Rouse (2009) evidencia que “a construção de relações afetivas entre alunos e professores é fundamental para o sucesso da inclusão”. Aplicar essas práticas no ensino de Matemática pode ajudar a criar um ambiente onde todos os alunos se sintam valorizados e motivados a participar.

A adoção de ferramentas e recursos que promovam a afetividade é crucial para o ensino da Matemática. Uma ferramenta amplamente utilizada é uma plataforma de aprendizagem *on line*, que permite uma interação mais personalizada entre alunos e professores. Ferramentas como o *Google Classroom* e o *Kahoot* incentivam a colaboração e o *feedback* em tempo real, o que pode reduzir a ansiedade e aumentar a motivação dos alunos.

Outra função importante é o uso de mediadores visuais, como manipulativos e materiais concretos, que ajudam a tornar os conceitos matemáticos mais tangíveis e menos abstratos para os alunos. O uso de objetos físicos para resolver problemas matemáticos pode facilitar a aprendizagem e reduzir a ansiedade dos alunos. Atividades que envolvem o uso de manipulativos têm um impacto positivo na compreensão dos conceitos matemáticos, permitindo que os alunos explorem e experimentem o conhecimento de maneira prática.

Finalmente, a utilização de narrativas e contação de histórias também se mostra uma ferramenta poderosa para promover a afetividade. Integrar histórias emocionais que exemplifiquem o uso da Matemática no cotidiano

pode ajudar os alunos a criarem conexões emocionais com os conceitos aprendidos. Uma pesquisa de Vitt (2000) aponta que “o uso de narrativas pode diminuir a percepção de dificuldade da Matemática, tornando-a mais acessível e interessante para os alunos”.

Em resumo, integrar a afetividade no ensino da Matemática requer uma combinação de estratégias metodológicas, práticas comprovadas em outros contextos e o uso de ferramentas e recursos que promovam a interação e o envolvimento dos alunos. Essa abordagem não apenas melhora o desempenho acadêmico, mas também contribui para o desenvolvimento pessoal e emocional dos estudantes.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para ajudar os alunos a superarem os bloqueios durante as atividades e a aversão à Matemática, é crucial considerar a afetividade no ambiente escolar e adaptar a prática pedagógica para favorecer a aprendizagem nessa disciplina. A afetividade é fundamental para a produção do conhecimento, mas, muitas vezes, a escola foca apenas no aspecto cognitivo, resultando em um aprendizado insatisfatório em Matemática.

A ausência de afetividade pode levar à rejeição e à falta de motivação para aprender. Portanto, é essencial que a escola restaure a afetividade na relação professor-aluno, criando um vínculo de confiança e respeito durante o processo de aprendizagem.

A maneira como o professor interage com o aluno é tão importante quanto as metodologias de ensino e o conteúdo. Além da formação inicial, é necessária uma formação continuada para que os professores se atualizem com as novas diretrizes educacionais e paradigmas do ensino de matemática, que visam uma educação mais humanizada. Valorizando as relações humanas e as emoções individuais dos alunos, cria-se um ambiente seguro e confortável para a aprendizagem significativa, eliminando o medo da matemática.

Este estudo é relevante para a prática pedagógica, pois não basta que o aluno seja assíduo às aulas se, no final, ele não conseguir um bom rendimento escolar. É necessário que o professor se empenhe para garantir a aprendizagem, refletindo sobre sua prática e buscando uma relação afetiva com os alunos. Além disso, o professor deve se capacitar continuamente, buscando novos métodos e técnicas para facilitar o ensino-aprendizagem da matemática.

Embora as metodologias sejam importantes, é preciso ir além da memorização e das estratégias tradicionais, que tornam as aulas monótonas e tediosas. Inovar com aulas atrativas, sequências didáticas, projetos, modelagens matemáticas, jogos investigativos e desafios pode motivar os alunos a participarem ativamente e a quererem aprender.

REFERÊNCIAS

- ASHCRAFT, M., & KRAUSE, J. (2007). **Memória de trabalho, desempenho matemático e ansiedade matemática**. *Psychonomic Bulletin & Review*, 14, 243-248. <https://doi.org/10.3758/BF03194059>.
- BANDURA, A. (1997). **Self-efficacy: The exercise of control**. New York, NY: Freeman.
- BOALER, J. **Mindsets matemáticos: liberando o potencial dos alunos por meio da criatividade Matemática, mensagens inspiradoras e ensino inovador**. Nova York: Jossey-Bass/Wiley, 2016.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.
- CLEMENTS & SARAMA, 2011, **Formação de professores da primeira infância - O caso da geometria**. Disponível em: https://www.academia.edu/7123714/2012_11_27_Clements_and_Sarama_2011_Early_childhood_teacher_education_The_case_of_geometry. Acesso em 01 de outubro de 2024.
- D'AMBROSIO, Ubiratan. **Educação Matemática: da teoria à prática**. Campinas: Papirus, 1996.
- FLORIAN, L., & ROUSE, M. **O projeto de prática inclusiva na Escócia: Formação de professores para educação inclusiva**. *Ensino e formação de professores*, 25(4), 594-601. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.02.003>. 2009.
- GERGEN, Kenneth J. **O MOVIMENTO DO CONSTRUCIONISMO SOCIAL NA PSICOLOGIA MODERNA (2009)**. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/interthesis/article/view/1807-1384.2009v6n1p299/10807>. Acesso em 02 de outubro de 2024.
- GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- HEMBREE, R. **The nature, effect, and relief of mathematics anxiety**. *Journal for Research in Mathematics Education*, 1990.
- MATTOS, Sandra Maria Nascimento. **Comportamento expressos pelo professor de Matemática em sala de aula: A visão de alunos brasileiros do Ensino Fundamental II**. *Revista online de Acta Latinoamericana de Matemática Educativa. Sección 4/EL Pensamiento del profesor, SUS prácticas y Elementos para SU formación Profesional*. Vol. 31, número 1 ano 2018.
- NUNES e SANTOS, L. B. “Promovendo a comunicação em autistas: mesclando práticas em CAA”. In PASSERINO, L. et al. (orgs.). **Comunicar para incluir**. Porto Alegre: CRBF, 2013.
- PIAGET, J. **Biologia e conhecimento: ensaio sobre as relações entre as regulações orgânicas e os processos cognoscitivos**. **Petrópolis: Vozes**, 1972.
- SELIGMAN, M., Ernst, R.M., Gillham, J., Reivich, K., & Linkins, M.

(Positive education: positive psychology and classroom interventions. Oxford Review of Education,.2009.

SENGE, Peter M. **A revolução decisiva:** como indivíduos e organizações trabalham em parceria para criar um mundo sustentável. Rio de Janeiro: Elsevier, 2009. 397

SEVERINO, Antônio Joaquim, 1941- . **Metodologia do trabalho científico [livro eletrônico]** / Antônio Joaquim Severino. -- 1. ed. -- São Paulo: Cortez, 2007.

VITT, Catarina Maria. **Matemática com prazer.** 2. ed. São Paulo: Editora Unimep, 2000.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 1987.

ORGANIZADORAS

HÉRIKA CRISTINA OLIVEIRA DA COSTA

Professora da Prefeitura de Carapebus - RJ.

Professora do Colégio INSG - Rede Salesiana - Macaé - RJ; Diretora de finanças SEPE Núcleo Macabu. Professora do Estado do RJ. Mestranda em Ciências da Educação pela Universidad de Columbia Del Paraguay; Especialista em: Tutoria e Orientação em EAD (UNINETER), Supervisão e Orientação Educacional (FAEL), Graduada em: Pedagogia (UEPA) e Matemática (FAEL). Graduanda em Tecnologia da Educação (ESTÁCIO DE SÁ).

<http://lattes.cnpq.br/8122928123477417>

E-mail: h_co_c@hotmail.com

TÂNIA MARIA DE CARVALHO CÂMARA MONTE

Mestra em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN, Especialista em Filosofia e Psicologia Transpessoal, Neuropsicopedagoga Clínica, Institucional e Hospitalar e Mídias na Educação - UERN Graduada em: Turismo, Pedagogia e Educação Profissional e Tecnológica - IFRN. Docente e Orientadora de trabalhos científicos na Graduação e Pós-graduação (Lato Sensu e e Stricto Sensu), com 3 Livros publicados, 25 artigos internacionais publicados, 3 capítulos de livros, sendo um deles em Portugal e diversos artigos nacionais nas áreas de: Educação, Gestão e Psicologia. Avaliadora e Parecerista ad-hoc de diversas revistas científicas nacionais. Possui experiência nas áreas de Educação, com ênfase em Inclusão e competências Socioemocionais e Psicologia, com ênfase em Treinamento de Pessoal Pesquisadora da base de pesquisa: Saúde, Trabalho e Meio Ambiente, Gestão Emocional e Consultora Empresarial em Treinamento e Capacitação, Qualidade de Vida e Saúde Mental e Coach Corporativo Transpessoal. Coordenadora, Professora Conteudista e Tutora à Distância. Escritora e Palestrante.

ÍNDICE REMISSIVO

A

- Acessibilidade 21, 51, 52, 53, 66, 70, 93, 97, 103, 185, 189, 191
Afetividade 33, 88, 132, 200, 201, 202, 203, 204, 205, 206, 207
Alfabetização 89, 94, 108, 116, 131, 134, 135, 136, 137, 138, 140, 141, 142
Alfabetizadores 131, 135, 138, 139
Alunos surdos 50, 51, 52, 55, 60, 62
Ambiente escolar 24, 25, 26, 28, 30, 33, 38, 40, 42, 64, 66, 67, 68, 69, 84, 87, 88, 98, 164, 176, 178, 180, 207
Analfabetismo 130, 131, 137, 138
Ansiedade 13, 15, 16, 22, 23, 200, 202, 203, 204, 205, 206, 208
Aprendizado 19, 20, 24, 25, 29, 30, 31, 55, 61, 85, 86, 103, 110, 124, 125, 126, 127, 135, 139, 172, 180, 189, 190, 198, 200, 202, 203, 205, 206, 207
Aprendizagem 20, 21, 24, 26, 30, 32, 33, 34, 35, 36, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 48, 50, 52, 53, 54, 57, 60, 74, 75, 78, 79, 82, 83, 84, 86, 87, 88, 89, 90, 95, 98, 99, 100, 101, 116, 120, 121, 125, 127, 132, 135, 136, 137, 139, 143, 156, 165, 168, 171, 173, 174, 176, 177, 178, 184, 189, 197, 200, 201, 202, 203, 204, 205, 206, 207
Atendimento Educacional Especializado 55, 97, 103, 178

B

- Base Nacional Comum Curricular 83, 122, 182, 201, 208
Bíblia 144, 145, 146, 151, 194
Brincar 24, 25, 26, 29, 30, 121

C

- Censo Escolar 92, 96, 102, 173
Comunicação Alternativa 174, 175, 176, 178, 180, 182, 183
Comunidade escolar 30, 40, 48, 99, 102, 113, 167, 178
Conscientização 66, 67, 124, 157, 187
Constituição Federal de 1988 67, 70, 91, 177
Cultura 19, 51, 61, 75, 77, 78, 79, 86, 106, 107, 108, 111, 112, 113, 114, 116, 118, 121, 124, 125, 127, 156, 164, 182, 191, 193, 194, 195, 196
Cultura escolar 107, 111, 112, 113, 114, 182
Currículo 47, 48, 74, 99, 107, 108, 109, 110, 111, 113, 136, 168, 174, 176, 177, 178, 179, 180

D

- Democratização 48, 80, 87, 95, 136, 169
Desenvolvimento cognitivo 92, 101, 202, 203

Desenvolvimento integral 25, 29, 78, 153

Diversidade 75, 87, 88, 93, 96, 99, 103, 106, 133, 135, 136, 139, 159, 166, 173, 176, 181, 182, 187, 189, 190, 206

E

Educação 9, 11, 19, 20, 21, 22, 24, 25, 27, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 38, 41, 44, 45, 46, 47, 48, 50, 51, 55, 60, 62, 63, 66, 67, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 77, 78, 79, 80, 81, 83, 87, 91, 93, 94, 95, 96, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 107, 108, 110, 113, 116, 120, 121, 122, 123, 124, 125, 126, 127, 128, 129, 131, 135, 136, 137, 139, 140, 152, 153, 154, 155, 156, 157, 158, 159, 160, 161, 164, 167, 169, 170, 172, 173, 174, 176, 177, 178, 180, 181, 182, 183, 184, 185, 186, 187, 188, 190, 191, 193, 194, 195, 196, 197, 198, 200, 201, 206, 207, 208

Educação Básica 81, 82, 103, 109, 110, 111, 113, 115, 173, 184

Educação brasileira 9, 44, 47, 75, 80, 94, 167, 196

Educação de Jovens e Adultos 130, 134, 138, 140, 184

Educação Especial 24, 62, 90, 92, 93, 94, 97, 98, 102, 103, 104, 105, 123, 152, 173, 175, 176, 177, 182, 183

Educação Física 19, 20, 23, 83

Educação Inclusiva 50, 87, 90, 92, 94, 95, 98, 99, 101, 102, 104, 115, 173, 177, 182

Educação infantil 24, 25, 27, 29, 30, 31, 55, 94, 116, 120, 121

Educação sexual 159, 160, 161, 172

Ensino-aprendizagem 26, 33, 35, 36, 38, 39, 44, 45, 48, 74, 100, 135, 174, 200, 202, 203, 204, 207

Ensino da matemática 203, 204, 205, 206, 207

Ensino Fundamental 36, 43, 57, 115, 123, 159, 161, 167, 208

Escola pública 45, 136, 137, 159, 160, 161, 196

Escolarização 79, 95, 97, 100, 108, 118, 122, 124, 126, 159

Espaço geográfico 106, 107, 109, 111, 114

Esporte 12, 17, 18, 21, 22, 35

F

Família e escola 32, 33, 35, 40, 41

Filosofia 37, 123, 124, 127, 129, 138, 154, 156, 158, 192, 193, 194, 196, 197, 198

Formação integral 20, 24, 48, 80, 125, 126, 153, 193

G

Gestor 72, 73, 74, 75, 76

Ginástica rítmica 11, 12, 13, 16, 21, 22, 23

Globalização 109, 114, 167

H

habilidades motoras 25, 29, 179

História da Educação 104, 127, 128, 129
Historiografia 115, 157
Humanidade 108, 110, 124, 144, 147, 152, 153, 157, 164

I

Idade Média 123, 126, 154, 155, 162, 193, 194
Identidade 25, 26, 33, 74, 76, 106, 131, 132, 133, 134, 135, 137, 139, 140, 141, 165, 167, 195
Igreja Católica 126, 194, 195
Inclusão 50, 51, 52, 55, 60, 61, 62, 66, 67, 69, 71, 83, 87, 92, 94, 95, 96, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 128, 174, 176, 177, 178, 182, 183, 184, 185, 186, 187, 188, 189, 190, 191, 204, 206
Inclusão digital 184, 185, 186, 187, 188, 189, 190, 191

L

Leitura 9, 27, 54, 82, 84, 85, 116, 118, 119, 120, 121, 122, 127, 134, 136, 137, 139, 144, 145, 188, 189, 193
LGPD 64, 65, 69, 70
Língua Brasileira de Sinais 50, 51, 52, 61
Língua Portuguesa 51, 54, 57, 83, 115, 152
Literatura 55, 69, 115, 116, 117, 118, 119, 120, 121, 122, 126, 144, 154, 180, 181, 188, 190, 202
Literatura infantil 116, 117, 120, 121, 122

M

Matemática 43, 115, 123, 152, 184, 200, 201, 202, 203, 204, 205, 206, 207, 208, 209, 211
Ministério da Educação 76, 81, 87, 93, 96, 103, 109, 122, 138, 167, 171, 182, 183, 208
Música 12, 15, 17, 39, 115, 148, 149, 154, 170

P

Parâmetros Curriculares Nacionais 161, 167, 171
Paulo Freire 95, 127, 129, 130, 137, 138, 140, 152, 156, 157, 158, 196
Pedagogia crítica 124, 126, 127, 157
Pedagogo 30, 31, 45, 89, 126
Pensamentos filosóficos 123, 127, 129
Políticas públicas 77, 92, 94, 97, 98, 113, 127, 128, 135, 173
Prática pedagógica 25, 50, 51, 61, 93, 132, 140, 176, 207
Práticas educacionais 125, 156, 190

R

Recursos didáticos 50, 52, 55, 56, 60, 61, 94, 98
Recursos didáticos adaptados 52, 55, 56, 60, 61, 98

S

Sala de aula 25, 27, 32, 35, 36, 38, 39, 44, 45, 52, 55, 61, 74, 86, 87, 88, 89, 95, 111, 113, 114, 116, 117, 118, 120, 122, 137, 138, 139, 168, 173, 176, 177, 188, 189, 191, 200, 204, 208

Sexualidade 153, 159, 160, 161, 162, 163, 164, 165, 166, 167, 168, 169, 170, 171, 172

Socialização 24, 25, 26, 29, 35, 40, 43, 52, 86, 141, 152

Sustentabilidade 75, 128, 129, 186, 187

T

Tecnologia 16, 62, 63, 68, 109, 128, 167, 178, 180, 184, 185, 186, 187, 188, 189, 190, 196

Transtorno do Espectro Autista 85, 89, 179

